

4426

5 1728

**ACTA UNIVERSITATIS SZEGEDIENSIS
DE ATTILA JÓZSEF NOMINATAE
SECTIO PAEDAGOGICA ET PSYCHOLOGICA**

28.



1987 JAN 3 0

SZEGED, 1986

**ACTA UNIVERSITATIS SZEGEDIENSIS DE ATTILA JÓZSEF NOMINATAE
SECTIO PAEDAGOGICA ET PSYCHOLOGICA**

28.

Szeged, 1986

F ő s z e r k e s z t ő

Dr. Ágoston György

S z e r k e s z t ő k

Dr. Duró Lajos

Dr. Nagy József

ISSN 0324-7260

F.k.: Dr. Kunsági Elemér

Engedélyszám: Méret: B/5

Példányszám: 300

Ágoston György - Drien Károly

A KISÉRLETI 5 ÉVFOLYAMU, ISKOLARENDSZERŰ TECHNIKUSKÉPZÉS ELŐZMÉNYEI ÉS TAPASZTALATAI

Előzmények

A Köznevelésben több alkalommal is beszámoltunk a JATE Pedagógiai Tanszéke által irányított középiskolai kísérletről, amelynek lényege a középiskola két típusának egymáshoz való közelítése a képzés első szakaszában /közös alap/ és a középiskolai szakképzés szerkezetének és tartalmának korszerűsítése. Ez alkalommal a kísérletnek egy fontos, a közvéleményt foglalkoztató részterületének, a kísérleti szakközépiskolákban harmadik éve folyó technikusképzésnek a tapasztalatait tesszük közzé.

Mindenekelőtt szükségesnek véljük a kísérleti technikusképzés történetére vonatkozó fontosabb mozzanatok bemutatását. Kísérleti tervünket, amely "Kísérleti terv a gimnáziumi és szakközépiskolai képzés átalakítására egységes középiskolai képzés differenciált ágazataivá" címet viselte, 1977 november 15-én terjesztettük fel jóváhagyás céljából az akkori Oktatási Minisztériumba.

A terv szerint "az egységes két középiskolai évfolyamot követő" szakképző harmadik és negyedik évfolyam képzési célja:

"érettségizett, elméletileg jól képzett szakmunkások nevelése az un. elméletigényes szakmák számára /kielégítve természetesen a népgazdaságnak a műszaki alkalmazottak iránti igényét is/ és ugyanakkor az arra rátermettek előkészítése szakirányú felsőfokú tanulmányokra vagy a technikusai képzettség megszerzésére".

Ehhez kapcsolódóan a terv II. fejezetének /"A kísérleti terv kiinduló pontjai"/ 7. pontja a következőket tartalmazza:

"Mint említettük, a szakközépiskolai végzettség kétféle folyamatos továbbtanulásra is lehetőséget adna - kísérleti tervünk szerint - az arra rátermetteknek. Egyrészt felvételt nyerhetnének a szakközépiskolai képzettségüknek megfelelő egyetemi vagy főiskolai tanulmányokra, másrészt egy évig tartó technikusképző tanulmányokra közvetlenül az érettségi után. Sok tapasztalat alapján mondható, hogy a jelenlegi munka mellett szervezett technikusképző tanfolyamok csak részben felelnek meg az elvárásoknak: eléggé alacsony a képesítést nyertek elméleti színvonala. A népgazdaságnak szüksége van olyan fiatal technikusokra, akiknek erősségük az alaposabb elméleti felkészültség, és akik bizonyos adaptációs időszak után a munkahelyen megszerzik a szükséges gyakorlati tapasztalatokat is. Az üzemekben, a vállalatoknál főképp középszintű műszaki vezetőkben van hiány; ez is indokolja a technikusképzés szerves beillesztését a középiskolai folyamatos szakképzés rendszerébe. Ily módon a szakközépiskolai képzés új 2+2+1-es rendszere jönne létre. A folyamatos technikusképzés szerves ráépítése a szakközépiskolai képzés érettségit és szakmunkásbizonyítványt adó szakaszára legjobb szakközépiskoláink előtt új, az oktatói személyzetet lelkesítő távlátokat nyitna meg."

A technikusképzés "szerves beillesztése a középiskolai folyamatos szakképzés rendszerébe" a 4 éves képzésre épülő 5. évfolyam /osztály/ bevezetésével - mint látjuk - kezdettől szerves részét képezte kísérleti koncepcióknak. A tervnek e pontja is, mint egyéb pontjai, alapos előkészítő munkának, vizsgálatnak a sűrítettje. Tanulmányoztuk a magyar középfokú szakképzés történetét, több más ország középfokú szakképzési rendszerét, a népgazdaság szakemberstrukturáját és -szükségletét, interjút készítettünk szakközépiskolai igazgatók, tanárok és

gazdaságirányítók, gyárigazgatók, főmérnökök népes csoportjával. Így jutottunk tervünknek a technikusképzésre vonatkozó megállapításaihoz.

Az iskolarendszerű, a korábban létezett 4 éves technikus-képzésnél magasabb színvonalu, attól tehát lényegesen különböző 5 évfolyamu technikusképzés kísérleti engedélyezésére a közoktatáspolitikai vezetés akkor még nem volt felkészülve. Kísérleti tervünket az Oktatási Minisztérium 1978 július 15-én hagyta jóvá, de a technikusképző 5. évfolyam engedélyezése nélkül. /"... iskolai pedagógiai kísérletet - azzal a megszorítással, hogy a kísérlet az 5. osztályra nem terjedhet ki, csak az 1-4. osztályra - engedélyezem"./

Habár a kísérletre kijelölt szakközépiskolák kísérletező kedvét a fenti megszorítás jócskán csökkentette, 1979 szeptemberétől a kísérlet megkezdődött azzal a reménnyel, hogy időközben majd sikerül a technikusképző 5. osztály létesítésére is engedélyt kapnunk úgy, hogy az első induló kísérleti évfolyam nem marad ki az iskolarendszerű technikusképzés lehetőségéből. A kísérleti osztályokba való beiskolázást a következő években mindenesetre nehezítette, hogy engedély hiányában beiskolázási propagandánkban a technikusképesítéshez való eljutást nem helyezhettük kilátásba.

A technikusképző 5. osztály engedélyezése érdekében 1980 decemberében tettünk újabb lépéseket. Idézzünk akkori felterjesztésünkben:

"A kísérletben közreműködő szakemberek-vezetők egyértelműen kérik, hogy a teljesség érdekében a kísérleti hipotézisekben megfogalmazott célkitűzéseknek megfelelően lehetőségessé váljék a befejező oktatás: a technikusképző 5. osztály is a kísérlet keretén belül. Ez a befejező év szerves részét képezi a kísérletnek, ugyanakkor az iskolarendszeren belüli feszültségek feloldásának és az ipari igények kielégítésének lehetőségeit is biztosítaná. Mindezek figyelembe vételével ismételten kérem az ötödik - befejező tanév engedélyezését."

Kérésünk azonban még mindég nem talált megértésre. Időközben az 1982-es oktatásügyi párthatározatot előkészítő szé-

leszkörű vizsgálatok szintén arra az eredményre jutottak, hogy a középfoku szakképzés továbbfejlesztése során a technikusképzés iskolarendszerű formáját is újból létre kell hozni. Ez az oktatásügy fejlesztésében olyannyira hangsúlyos kérdésnek bizonyult, hogy a Minisztertanács még az oktatásügy egészét érintő fejlesztési terv elkészülte előtt határozatot hozott az iskolarendszerű technikusképzés 1985 szeptemberétől történő bevezetésére vonatkozóan. Időtartamát a mi elképzelésünkkel megegyezően 5 évfolyamban állapította meg. Bár a képzés szerkezetére vonatkozóan a miénktől eltérő tervek alakultak ki, mégis a körülményeket kedvezőknek ítéltük meg újabb határozott lépések megtételére, hogy kísérleti 5. osztályaink indítására engedélyt kapjunk. Ugy gondoltuk, hogy a mi kísérleti technikusképzésünk tapasztalatait jól tudja majd hasznosítani az 1985-ben országosan bevezetésre kerülő technikusképzés akkor is, ha a képzés más szerkezetben /2+3/ valósul majd meg. Ha a kísérleti technikusképző osztályok 1983 szeptemberében megkezdhetnék működésüket, részt vehetnének még bennük első, 1979 szeptemberében indult kísérleti osztályaink tanulói is, és így módon 6 végző kísérleti évfolyam tapasztalatait bocsáthatnók az illetékesek rendelkezésére 1990-ig, amikor az 1985-ben induló képzési rendszerben a tanulók először tesznek majd technikusképesítő vizsgát. Az engedély elnyerésétől egyébként - úgy éreztük - iskolakísérletünk további sorsa is nagy mértékben függ. Kísérleti iskoláink vezetőiben és tanáraiban a technikusképző osztályok indításának elutasítása ugyanis olyan véleményt erősített volna, amely szerint a magyar oktatásügy irányító szervei, amelyek időközben átrendeződték, vezetőik kicserélődtek, kísérletünk tapasztalatait nem igénylik, kísérletünk tehát tulajdonképpen a közoktatásfejlesztés fő árama mellé került felesleges erőfeszítés.

Mínt hogy a Művelődésügyi és Ipari Minisztérium illetékeseivel folytatott tárgyalásaink - bizonyos kompromisszumok tudomásul vételével - egy újabb engedélykérés pozitív elbírálásának esélyéről győzött meg bennünket, 1983 február 7-én ismételt felterjesztést tettünk a technikusképző 5. osztályok indításának engedélyeztetése érdekében. Erre a felterjesztésünkre a válasz kedvező volt, 1983. március 18-án - még tehát az első kísérleti

osztályok érettségi-képesítő vizsgája előtt - a Művelődési Minisztérium az Ipari Minisztérium hozzájárulásával engedélyezte "a kísérletben eddig részt vevő és eredményes érettségi-képesítő vizsgát tett tanulók számára az V. év szervezését az 1983/84. tanévben a technikusminősítő vizsgára való felkészítés céljából".

Mielőtt ennek a kísérleti technikusképzésünket meghatározó okiratnak a részleteire rátérnénk, felhívjuk a figyelmet a belőle fent idézett részletre, amely szerint a technikus minősítésre felkészítő kísérleti 5. osztály szervezésére csupán az 1983/84-es tanévre kaptunk engedélyt. Csak szóbeli ígéret biztatott bennünket, hogy - a kísérleti tapasztalatoktól függetlenül - az engedélyt tanévenként meg fogják hosszabbítani. Bár a dolog újdonsága miatt megértettük ezt az óvatosságot, elégedettek mégsem lehettünk. Egyrészt egy ilyen horderejű kísérleti képzés megítélésére egy tanév tanulmányai nem elegendők, másrészt a technikus minősítés megszerzési lehetőségének a bizonytalansága kedvezőtlenül hatott mind az alsó évfolyamu tanulók tanulási, mind a tanárok tanítási tevékenységére. Ezért - a kétségkívül fennálló rizikó ellenére - olyan engedélyezés elérésére törekedtünk, amely a technikusképző 5. osztályok nyitásának lehetőségét a kísérlet egész időtartama biztosítja. Ez az engedélyezés 1984 januárjában történt meg. Tartalmilag azonban továbbra is az első, az 1983-as okirat maradt az irányadó.

Az engedélyek - a számunkra kompromisszumokat jelentő tartalmi kikötések ellenére - nagy örömet váltottak ki mind a kísérleti középiskolák tanárai, oktatói, mind a tanulói körében.

Milyen kompromisszumokat kellett tudomásul vennünk? Eredeti koncepciónk természetesen az 5. évfolyamot /osztályt/ nem az akkor érvényben lévő "technikusi minősítő vizsgára való felkészítésként" tervezte meg. A gyors tudományos-műszaki fejlődés igényeinek kívántuk megfeleltetni a szakképzést és a képesítéseket is: mind a szakmunkás-, mind a technikusképesítést. Ezeket az igényeket is tömören felvázolta kísérleti tervünk:

"Korunk tudományos-műszaki fejlődése megváltoztatja az

ember szerepét a munkafolyamatban. Az erősen specializált munkás típusát felváltja az általánosan művelt, egy szakmacsoport elméleti alapjait is ismerő munkás új típusa. Ez a tendencia magasabb szinten érvényesül a technikussal és a mérnökkel szemben is. Csökken a munkafolyamatban a speciális fizikai munkavégzés képességének, a kézügyességnek, a mechanikus begyakorlottságnak a szerepe, ugyanakkor egyre fontosabbá válik az általános és az elméleti szakmai műveltség alapján megszerezhető áttekintő képesség, a műszaki-szervezési problémák felismerésének és gyors megoldásának képessége, a termelést szabályozó összefüggések ismerete.

A gyors technikai változások a korábban megszerzett ismeretek egy részét elavulttá teszik. A munkavállalókat tehát arra kell képesre tenni, hogy rövid idő alatt tudjanak átállni más tevékenységi körök ellátására. Ennek feltétele, hogy a képzésben a hangsúlyt az alapelvek elsajátítására és az összefüggések megértésére helyezzük."

A fenti igényeknek, terveknek megfelelően terveztük mind az általánosan művelő, mind az elméleti és gyakorlati szakmai képző tárgyak tanterveit és a szakmunkás- és technikusképesítés követelményrendszerét. Az engedélyezésre eredetileg /1977-ben/ felterjesztett kísérleti tervünk óratervi mellékletei a következő technikus képesítéseket tartalmazzák:

- | | |
|--|------------------------|
| - a gépészeti szakon | - általános gépésztan |
| | gyengeáramú technika |
| - a villamosipari szakon | - erősáramú technika |
| - a finommechanikai és
műszeripari szakon | - műszeripari technika |
| - a vegyipari szakon | - vegyipari technika |

Ha nem is tartottuk a fent megnevezetteket megváltoztathatatlan képesítési kategóriáknak, mindenesetre határozottan törekedtünk a fennálló, szűken specializáló technikusminősítéseknel szélesebb szakmai területre érvényes technikusképesítéseket tervezni azzal az elgondolással, hogy a mindenkor szükséges és a munkások alatt bizonyára többszörváltozó specializálódást munkahelyi képzés /továbbképzés/ segíti majd elő.

Engedélyünk azonban - mint a fent közölt szövegrészből is világosan kitűnik - nem arra szült, hogy az általunk eredetileg tervezett, képesítő vizsgával záruló ötéves, új tartalmu technikusképzést 2+2+1-es szerkezetben megvalósíthatjuk, hanem arra, hogy az 5. évben az érvényben lévő technikusminősítő vizsgákra felkészíthessük a tanulókat. Az engedélyező okirat ezt határozottan kiköti: "... az ötödik évet végző tanulók technikussá minősítése az 1/1972. KGM. és az 5/1972. NIM. számú rendeletek alapján történhet".

Az engedélyező okirat még a következőkre is figyelmezteti a kísérletvezetőt:

"Felhívom Ágoston elvtárs figyelmét, hogy a technikusminősítő vizsgára való felkészítésnek ezt a módját olyan megoldásnak tekintjük, amely nem azonos a tervezett és 1985-ben induló új iskolarendszerű technikusképzéssel. Kérem ezért, hogy a kísérlettel kapcsolatos minden nemű publikáció kapcsán ügyeljen arra, hogy a különbség nyilvánvaló legyen."

Ahogy kellően nem nyert indoklást kísérleti technikusképzésünk beszabályozása a fennálló technikusminősítési követelményekkel, ugyanugy máig érthetetlen számunkra a kísérlet eme merev elhatárolása "az 1985-ben induló új iskolarendszerű technikusképzéstől". Mi attól nem elhatárolódni kívántunk, hanem azt szeretttük volna és szeretnénk jelenleg is, hogy kísérletünk eredeti funkcióját a technikusképzés vonatkozásában is minél jobban betöltse: "a távlati iskolarendszer szerkezetének és tartalmának kimunkálásához megbízható tényanyagot, felhasználható tapasztalatokat és megalapozott javaslatokat szolgáltatson". /A kísérlet funkciójának előbbi meghatározását lásd a kísérletet engedélyező 1978-as okiratban./

Az engedélyezők elzárkóztak minden olyan felvetésünktől, amely arra irányult, hogy a kísérleti technikusképző 5. évfolyam tanulói tanulmányi eredményeiktől függően ösztöndíjban részesüljenek, sőt a vizsgadíjak kötelezettségétől sem mentesülnek. Szerencsére az iskolák sok tanuló számára kedvező anyagi feltételeket tudtak teremteni azért, hogy a nekik elhelyezkedési lehetőséget felkináló üzemekkel tanulmányi segélyt, biztosító szerződést köthettek.

Az engedély említett korlátozó kiköténei ellenére is - mint említettük - megelégedéssel töltötte el a kísérletezőket: mi valósíthattuk meg először a magyar közoktatás történetében az ötéves iskolarendszerű technikusképzést, a mi kísérleti osztályaink tanulói juthattak folyamatos középfokú tanulmányaik befejezésekképpen technikus oklevélhez.

A technikusminősítő vizsgára felkészítő kísérleti
képzés tartalma, vizsgakövetelményei

A technikusminősítő vizsgára felkészítő 5. évfolyam elvégzésének feltételül az engedélyező okirat a negyedik év végén tett sikeres érettségi-képesítő vizsgát szabta meg, a technikusminősítő vizsga feltételül pedig "az 5. év sikeres elvégzését", amelyre "a szakközépiskolai rendtartás előírásai értelemszerűen vonatkoznak", tehát a tanulók szabályszerűen félévi értesítőt és év végi bizonyítványt kapnak, a pótvizsgára és évismétlésre vonatkozóan is a szakközépiskolai rendtartás az irányadó.

Az engedélyezett technikus szakok a kísérletbe bevont szakközépiskolák szakmunkásképző szakjainak megfelelően a következők:

- a 303-1 gépi forgácsoló /esztergályos/ tanulók részére
 - a 3.10 forgácsoló technikus szak,
- a 313-3 gépszerelő és -karbantartó /géplakatos tanulók részére.
 - a 4.10 gépszerelő technikus szak,
- a 615-2 mechanikai műszerész /műszergyártó és -karbantartó/ tanulók részére
 - a 12.30 mechanikai műszergyártó és -karbantartó technikus szak,
- az 504-3 elektrolakatos /villamosgépszerelő/ tanulók részére
 - a 10.21 villamosgép üzemeltető és -karbantartó technikus szak,
- a 601 elektronikai műszerész tanulók részére
 - a 12.40 elektronikai műszergyártó és -karbantartó technikus szak,

a 810 vegyiparággyártó tanulók részére
az általános vegyésztechnikus szak.

Az engedélyező okirat a technikusminősítő vizsga feltétel- és követelményrendszerét annyiban természetesen módosítja, amennyiben azt a kísérleti helyzet okvetlenül megköveteli. Így is lényeges módosítások ezek, amelyek a kísérleti képzésnek a régi minősítési kategóriákba szorítottan is lehetőséget adnak tartalmi korszerűsítésre, ha a kísérleti 1-4. osztály képzési tartalma, az érettségi-képesítő vizsga és a némileg módosított technikusminősítési követelményrendszer közötti, nem kevés problémát okozó aszinkront nem is tudják feloldani. Ezt az aszinkront az iskolák jelentéseikben a következőképpen jelzik: "A minősítő vizsga szakmai kérdései és az év közben tanultak között nincs megfelelő kapcsolat. Így külön felkészítő munka szükséges." /Zalka Máté Szakközépiskola/ - "A minősítő vizsgán a tanulók egy tárgyból: szakmai elméletből vizsgáznak, ami azonban a képzés során több tárgyból tevődik össze. Ez önmagában nem baj, az azonban igen, hogy a tantervek és a vizsgakérdések nincsenek összhangban... hogyan dolgozzék a szaktanár: a tantervi anyagot tanítsa-e, vagy vizsgára készítsen-e fel?" /Déri Miksa Szakközépiskola/

A kísérleti 5. évfolyam elvégzése után lehető technikusminősítő vizsga követelményrendszere a következő:

1. Társadalompolitikai ismeretek /szóbeli/
2. Vezetési és szervezési /gazdasági/ ismeretek /szóbeli/

Mindkét vizsgatárgyban a technikusminősítésre jelenleg előírt teljes tananyag

3. Szakmai ismeretek

- 3.1. Szakmai elméleti ismeretek /írásbeli, szóbeli/

- 3.2. Szakmai gyakorlatok

A tantárgyak tartalma maximálisan 20 %-kal térhet el a technikusminősítésre jelenleg előírt tananyagtól, úgy, hogy a speciális ismeretek rovására az általános ismeretek aránya növekszik. Ezt a változtatást a tantervek készítése során kell egyeztetni az Ipari Minisztérium Oktatási Osztályával

4. Szakdolgozat

A szakdolgozat helyett a tanulóknak záródolgozatot kell készíteniük technológiai, illetőleg szakmai ismereti tartalommal.

A technikusminősítő vizsgán való részvétel feltétele a 4. év végén tett sikeres érettségi-képesítő vizsga, valamint az ötödik év sikeres befejezése. Az Ipari Minisztérium a 2 éves üzemi gyakorlat alól felmentést ad.

A vizsgák megszervezése és lebonyolítása, azok dokumentálása, a tanügyi nyomtatványok és bizonyítványok kiállítása az érettségi-képesítő vizsgákon a 108/1982./M.K. 9./ MM számú miniszteri utasítással kiadott "Szakközépiskolai érettségi-képesítő vizsgaszabályzat" szerint, a technikusminősítő vizsgán az Ipari Minisztérium által kiadott "A technikusminősítés szervezeti és vizsgaszabályzata" szerint történik.

Jelentősnek tartjuk a normál-vizsgakövetelményektől való 20 %-os eltérés lehetőségét a szakmai vizsgatárgyakat illetően mégpedig "a speciális ismeretek rovására és az általános ismeretek javára". Ez volt az a kompromisszumos megoldás, amely módot adott arra, hogy a fennálló technikusminősítési rendszerben maradvá mégis megközelítsük eredeti elképzelésünket: a kevésbé specializáló, az elmélyültebb általános és a szélesebb, elméletigényesebb, konvertálhatóbb szakmai műveltséget biztosító szakemberképzést. Megtarthattuk az 1-4. osztály tantárgy-rendszerére és tananyagára épülő eredetileg tervezett tantárgy-rendszert és lényegében a tantervi anyagot is. A teljes összhangot azonban a vizsgakövetelmények és az 5. év tananyaga között - mint fentebb jeleztük - nem sikerült megteremtteni. Ilyenkor természetesen mindig a vizsgakövetelmények az erősebb hatalmak, amelyek a tényleges oktatási folyamatban a hozzájuk való alkalmazkodásra kényszerítik a tanulót.

A kísérleti 5. évfolyam jelenlegi óratervei a következők:

Minden szakon oktatott tantárgyak:

Idegen nyelv: orosz	heti 2 óra
II. idegen nyelv	heti 2 óra
Testnevelés	heti 2 óra
Osztályfőnöki óra	heti 1 óra

Társadalompolitikai ism.	heti 2 óra
Vezetési és szervezési /gazdasági/ ismeretek	heti 2 óra
Szakmai gyakorlat ^x	heti 6 óra
Műszaki mérések ^x	heti <u>3 /3/ óra</u>
	<u>20 óra</u>

^x eltérő - a szaknak megfelelő - tartalommal/

<u>Gépipari szak /forgácsoló v. gépészrelő technikus/</u>	
Automatika	heti 3 óra
Technológia	heti 3+2 <u>xx</u> óra
Géptan	heti 3+2 <u>xx</u> óra
	<u>13 óra</u>
<u>Összesen:</u>	<u>33 óra</u>

Fémmechanikai és műszeripari szak

/mechanikai műszergyártó és karbantartó technikus/

Ipari elektronika	heti 2 óra
Automatika	heti 1 óra
Műszeripari technológiák	heti 2+2 óra <u>xx</u>
Műszeripari szerkezetek és készülékek	heti 3+2 óra <u>xx</u>
	<u>13 óra</u>
<u>Összesen:</u>	<u>33 óra</u>

Villamosipari szak

Erősáram /villamosgép üzemeltető
és karbantartó technikus/

Számítógépek	heti 2 óra
Technológia	heti 3+2 óra <u>xx</u>
Villamosgépek és berendezések	heti 3+2 óra <u>xx</u>
	<u>12 óra</u>
<u>Összesen:</u>	<u>33 óra</u>

Gyengeáram /elektronikai mű-
szergyártó és kar-
bantartó technikus/

Számítógépek	heti 2 óra
Technológia	heti 3+2 óra <u>xx</u>
Elektronikai áramkörök és berendezések	heti 3+2 óra <u>xx</u>
	<u>12 óra</u>
<u>Összesen:</u>	<u>33 óra</u>

Vegyipari szak /általános vegyésztechnikus/

Fizikai kémia	heti 2 óra
Automatika	heti 2 óra
Kémiai technológia	heti 3+2 óra <u>xx</u>
Vegyipari műveletek	heti 2+2 óra <u>xx</u>
	<u>13 óra</u>
<u>Összesen:</u>	<u>33 óra</u>

/xx tantermi gyakorlat/

Néhány megjegyzés kívánczik az ismertetett követelmény-rendszerhez és az óratervekhez.

Bizonyára meglepetést kelt, hogy az 5. évben két idegen nyelv tanulását várjuk el a technikusjelöltektől. Az idegen nyelvek tanulásának kísérletünkben kezdettől nagy jelentőséget tulajdonítottunk. A második idegen nyelv tanulását nemcsak azért vezettük be az 1-2. osztályban kötelezően /a tantervi ún. szabadságot felhasználva csaknem gimnáziumi idegen nyelvtanulási feltételeket teremtve/, mert komolyan gondoltuk a "korrekciós irányváltás" lehetőségét különbözeti vizaga nélkül a második osztály után, hanem mert fontosnak tartottuk megadni az orosz nyelv mellett egy másik világnyelvből is a szükséges nyelvi alapokat a középfokú szakképzésben részesülő tanulók számára. A nyelvi alapok elsajátítása a középiskolában elenyészhetetlen feltétele annak, hogy a szakembereknek a mainál sokkal nagyobb aránya jusson el a középiskola elvégzése után szorgalmas tanulással, önképzéssel idegen nyelvek legalább passzív /szakszövegek megértése/, de - ha szükséges számukra - aktív használatához is. Tapasztalataink szerint a szakközépiskolát végzett tanulók az egyetemen is nehezen, kevés eredménnyel tanulják a második idegen nyelvet, mert a középiskola nyelvi alapozó tevékenysége idősebb korban csak olyan nehézségek árán pótolható,

amelyek áthidalására kevesen képesek.

A két évi kötelező tanulás után - meggyőződésünk ellenére, de a sok fennálló akadályt tudomásul véve - a 3-4. osztályban a második idegen nyelvet szabadon választható, de osztályzattal is értékelendő tárggyá tettük. Iskolánként nagy szóródással, de átlagosan mégis a tanulók 5 %-a a 3-4. osztályban is tanulja a második idegen nyelvet. Az 5. évfolyamon - külön csoportot alkotva belőlük - azoknak a tanulóknak is lehetővé tettük a második idegen nyelv tanulásának folytatását, akik azt a 2. osztály után - különböző okokból - abbahagyták. Ez kétségtelenül vitatható eljárás. Tapasztalataink szerint azonban vannak olyan tanulók, akik a két évi szünet után a nyelvtanulás jelentőségét felismerve kedvvel és eredménnyel folytatják a nyelvtanulást. Az idegen nyelvek tanárainak azt javasoltuk, hogy már az 1-4. osztály idegen nyelvi tantervi anyagába is vegyenek fel szakmai szókinccset, könnyebb szakszövegeket. Az 5. évfolyamon viszont a súlypont a szakszövegolvasás. Ehhez a kísérleti iskolák nyelvtanárai - főiskolai-egyetemi jegyzetek, idegennyelvű népszerűsítő tudományos irodalmi szövegek felhasználásával - szöveggyűjteményeket állítottak össze.

Kísérleti szakközépiskoláinkban az idegen nyelvek oktatása - többek között a hagyományok, állandó státuszban lévő tantervek hiánya miatt - nem problémátlan. De hátralévő, nehéz feladat még a szakközépiskolai nyelvoktatás céljának és az e célnak és a rendelkezésre álló időkereteknek megfelelő tantervi anyag kidolgozása is. Mindeme problémák ellenére örülünk, hogy a magyar közoktatás történetében először vált lehetővé szakközépiskolás tanulók számára két idegen nyelv alapjainak az elsajátítása tantervi keretekben. Az iskolák jelentéseikben a következőképpen jellemzik az idegen nyelvoktatás jelenlegi helyzetét:

"A 12-15 fős csoportokban két-három olyan tanuló van, akit az orosz, illetve az angol nyelv komolyabban érdekel mind a 3., mind a 4. osztályban. Ezek általában a jobb tanulók. Az 5. évfolyamon több tanulónál fokozódik az érdeklődés, mert előtérbe kerül a szakszövegek fordítása, a szakszótározás, és ennek a szakdolgozat készítése során is hasznát vehetik orosz vagy

angol nyelvű szakirodalom tanulmányozásával." /Petrik Lajos Szakközépiskola/ - "Míg a tanulók az angol nyelvet szívesen tanulják, az orosz kevesbé /a tankönyve is száraz, unalmas/. Az 1984-85-ös tanévben számszerűen is megnőtt a 3-4. osztályban az angol nyelvet tanulók száma. Szeretnénk, ha a jövőben néhány tanulónk orosz és/vagy angol nyelvből is érettségizne, illetve középfoku nyelvvizsgát tenna." /Kolos R. Szakközépiskola/

Idő, de egyéb feltételek hiánya miatt sem állt módunkban tankönyveket vagy tankönyvpótló jegyzeteket készíttetni az 5. évfolyam számára. Már az 1-4. évfolyam ellátása is tankönyvpótló anyagokkal hihetetlen erőfeszítést igényelt tőlünk. Ennek ellenére a rendszeres tanítást akadályozó nagyobb nehézségek nem léptek fel: egyrészt a technikusminősítésre felkészítő tanfolyamok tankönyveiből, jegyeteiből, másrészt megjelent szakkönyvekből, főiskolai jegyzetekből minden iskola kielégítően - ha nem is optimálisan - összeállította a tanítandó és tanulandó tananyagot. A 3-4. évfolyam általunk készíttetett tankönyvpótló jegyzeteiben is voltak olyan anyagrészek, amelyek az 5. évfolyam tantervében is szerepeltek. Ha kizárólag csak a technikusminősítés fennálló követelményrendszerét tekintjük, a kísérleti 3-4. évfolyam szakmai tananyaga nem kis arányban ki is elégíti ezeket a követelményeket, másrészt egy olyan kétlépcsős képzésben, amelynek első lépcsője is befejezett szakképesítést /érettségizett szakmunkás/ ad, elkerülhetetlen és szükséges is bizonyos tananyagrészek újbóli megtárgyalása magasabb szinten, más összefüggésekben. A nélkülözhetetlen és szükséges ismétlések és az új anyag arányát azonban alapos vizsgálat tárgyává kell tennünk, mert egyes szakokon - pl. a mechanikai műszergyártó és karbantartó szakon - a tanulók észrevételezték, hogy túl sok az ismétlés. Ennek azonban a már említett kényszerű dilemma is oka lehet: vizsgára készítsen-e fel a tanár, vagy pedig a tantervi anyag szerint haladjon. Ez a dilemma nyilván feloldható, ha a technikusminősítés jelenlegi rendszeréről átgondoljuk az általánosabb technikusképesítési rendszerre.

A társadalompolitikai ismeretek tanításához a marxizmus-leninizmus esti középiskola, a vezetési és szervezési ismeretek tanításához a technikusminősítésre felkészítő tanfolyam tankönyvét használták a tanulók, de tanáraik eszközölte számos

koraszerezéssel, kiegészítéssel, rövidítéssel. A marxizmus-leninizmus esti középiskola tananyaga használhatónak bizonyult, de az iskolák mégis egyrészt túlméretezettsége miatt, másrészt mert nem veszi /nem is veheti/ tekintetbe a középiskolában már elsajátított történelmi-társadalmi-filozófiai ismereteket, a célnak jobban megfelelő tankönyvet sürgetnek társadalompolitikai ismeretekből. Méginkább szükséges és sürgető új tankönyv a vezetési-szervezési ismeretekből, egyrészt mert a tanfolyami anyag teljesen elavult, másrészt mert nem veszi /nem is veheti/ tekintetbe, hogy munka- és élettapasztalatokkal még nem rendelkező technikusjelöltekről van szó.

Tanulságos, hogy a kísérleti iskolák sürgetik a jó, adekvát tankönyveket az 5. évfolyam számára, de helytelennek vélik az egy tankönyvből való tanulást. Fontos szerintük, hogy a tanulók kijelölt és önállóan választott szakirodalmat is tanulmányozzanak, minél önállóbban tanuljanak. Az Egressy Szakközépiskola jelentésében a tanulásmódszertanra vonatkozóan a következő megszívlelendő sorokat olvashatjuk: "Rákényszerítettük a tanulókat a rendszeres, önálló jegyzetelésre, egy-egy nagyobb anyagrész komplex áttekintésére. Bevezettük a témánkénti, mindenkiére kiterjedő számonkérést és egy-egy témából kiselőadások tartását." A Kolos Szakközépiskola jelentéséből úgy tűnik, hogy ezen a szinten a tankönyvnek elvileg is csak a "segédanyag" szerepét szánják; fontosabb ismeretforrás "az ajánlott szakirodalom", amelynek jegyzékét a szakmai munkaközösségek állítják össze, és évenként felfrissítik. Különösen a Déri Szakközépiskola jelentéséből értesülünk arról, hogy az iskolák nagy összeget szántak friss szakirodalom beszerzésére. A társadalompolitikai és a vezetési-szervezési ismeretek tanórái közül sok alakul át a tanulók önálló felkészülésén alapuló "szemináriumi megbeszéléssé", sok órán szerepelnek kiselőadással, önálló egyéni és csoportos feldolgozásokkal.

A fentiek egyértelműen - még a tantervi anyag és a vizsgakövetelmények optimális összhangja esetén is - az 5. évfolyam sajátos oktatásmódszertanának szükségességére utalnak, amely tekintetbe veszi, hogy az 5. évfolyam tanulói már érettségit tettek, magukat felnőttnek érző fiatalok, akikről nemcsak elvárni lehet az önállóbb tevékenységet, hanem azt ők maguk is

igénylik. Az Egressy Szakközépiskola jelentésében olvasható: a tanulók "nagyon" kifogásolták, hogy az 5. évfolyamon "sok az ismétlés", "kevés újat" kapnak; javasolták, "legyen több mérési gyakorlat, illetve tantermi gyakorlat, érvényesüljön jobban ütemezékenységük".

Már a tanulók fenti javaslata is utal arra, hogy az önálló, alkotó szakmai tevékenységre különösen sok lehetőség nyílik a gyakorlati jellegű foglalkozásokon. Az óraterv az alkalmazó-gyakorlati foglalkozások egész rendszerét tartalmazza. A tanév 3 hetes összefüggő termelő jellegű gyakorlattal kezdődik augusztus 22-én. A 30 hétre tervezett tanévben heti 6 óra a szakmai gyakorlat. Ezt a gyakorlatot üzemekben, vállalatoknál célszerű megszervezni, iskolai tanműhelyben akkor, ha komoly, intenzív gyakorlati képzésre alkalmas üzemi-vállalati háttér nem áll rendelkezésre, vagy olyan speciális gyártási, technológiai feladatok esetében, amelyek teljesítéséhez az adott üzemi feltételek alkalmatlanok. Minden szak tanterve tartalmaz továbbá heti 3 óra műszaki mérést, továbbá - mint láttuk - az alapvető szaktárgyak elméleti anyagához szervesen kapcsolódó heti 2-2 óra /összesen 4 óra/ tantermi gyakorlatot. A gyakorlati képzésnek ezek az alkalmai sok, a tanulók műszaki intelligenciáját próbára tevő önálló műszaki feladat, probléma megoldására adnak lehetőséget.

Ami a záródolgozat problémakörét illeti, erre a vizsgatapasztalatokról szóló részben részletesen kitérünk. Itt csak azt jegyezzük meg, hogy a záródolgozat készítési folyamat az önálló alkotó munka legmagasabb formája lehet a technikusképzésben.

Felvétel az 5. évfolyamra

Az 1983/84. tanévben az iskolák különbözőségei szűrés nélkül vették fel a tanulókat az 5. évfolyamra: tehát csaknem mindenkiket, aki az érettségi-képesítő vizsga eredményes letétele után jelentkezett, és természetesen utólag azokat a jelentkezőket is, akik sikertelenül próbálkoztak felsőoktatási intézménybe bejutni. Elvileg ugyan az eredményes érettségi-képesítő vizsgán kívül, amely elégséges átlaggal is "eredményes", más felvételi kritériumok megállapítását is szükségesnek tartottunk

volna, de a szinte az utolsó pillanatban érkezett engedély miatt aktuálisan méltánytalannak véltünk minden egyéb felvételi követelményt, mert azt jóval korábban kellett volna közölni a tanulókkal és szüleikkel.

Az 1984/85. tanévben - az első 5. évfolyamunk alább ismertetett tanulságai alapján is - az iskolák az eredményes érettségi-képesítő vizsgán kívül más felvételi kritériumokat is megszabtak. A budapesti iskolák a 4. évfolyamon félévkor közölték a tanulókkal és szüleikkel az általuk meghatározott felvételi "keretszámokat" és a felvétel feltételeit: egy maximálisan 60 pontos rendszerben elfoglalt sorrend, továbbá az osztályfőnök pozitív javaslata és a KISZ pozitív véleménye az iskolaközösségben végzett tevékenységről. A pontszámokba 50-50 %-os arányban a négy év folyamán elért tanulmányi eredmények és az érettségi-képesítő vizsga eredményei számítanak be. A Déri Miksa Szakközépiskola az érettségi vizsga átlageredményei alapján kialakított sorrend szerint vette fel a tanulókat, a határt a keretszámok adták.

A technikusképző 5. évfolyam létszámának meghatározását a kísérletben még nem befolyásolják munkaerőgazdálkodási tényezők. A kísérlet során képzett fiatal technikusoknak nincsenek elhelyezkedési gondjaik. Véleményünk szerint az iskolarendszerű technikusképzés általánossá válásával azonban a felvételi létszám szabályozásának elsőrendű tényezője a munkaerőszükséglet, a technikusok iránti kereslet lesz. A kísérletben kialakuló felvételi eljárások a 4+1-es szerkezetben működő technikusképzésben jól felhasználhatók lesznek. A 2+3-as szerkezetben működő technikusképzésben a munkaerőszükséglet szempontját nehezebb lesz figyelembe venni.

Az elmondottakból érthető, hogy az 1984/85-ös tanévben az 5. évfolyamba felvettek létszáma csökkent az előző tanévhez képest.

A felvettek létszáma

Iskola és szak	1983/1984	1984/1985
Petrik Lajos Szk. ált. vegyész	30	32
Kolos Richárd Szk. elektronikai műszer- gyártó és karbantar- tó	16	10
Egressy Gábor Szk. elektronikai műszer- gyártó és karbantar- tó	34	31
mechanikai műszer- gyártó és karbantar- tó		
Zalka Máté Szk. forgácsoló techn. gépszerező techn.	40	29
Déri Miksa Szk. forgácsoló techn. gépszerező techn.	56	40
erősáramu gép- és készüléküzemeltető technikus		
A felvettek összlét- száma	176	142
Az érettségi-képesítő vizsgát tettek %-ában	56,77 %	37,97 %

Az 5. évfolyam tanulóinak beilleszkedése az iskola életébe

Az 5. évfolyam sajátos nevelési és oktatási problémákat vet fel. A problémák sajátosságának a forrása jórészt az 5. évfolyam sajátos helyzete az iskolában: olyan tanulókról van ugyanis szó, akik már érettségi-képesítő vizsgát tettek.

Ez a sajátos helyzet az 1983/84-es tanévben felvett első 5. évfolyamunknál kezdetben sok negatívumban jutott kifejeződésre. Csaknem minden kísérleti iskola jelzett beilleszkedési zavarokat.

"Tanulóink úgy tértek vissza érettségi után az 5. évfolyamra, mintha az nem szerves részét képezné középiskolai képességüknek. Nem akartak beilleszkedni az iskola hagyományos rendjébe. Ugy képzeltek, hogy külön kasztot alkotnak a középiskolások és a főiskolások között. E tévhitet sikerült elterjeszteniük az iskola többi tanulója között is, akik irigykedve nézték 'nem középiskolás' társaikat. Ebből a jelenségből fakadt, hogy meglazult a tanulmányi fegyelem. A tanulók hiányzásokat engedtek meg maguknak, azt hitték, elegendő be-bejőnni az iskolába, és ölükbe pottyán a technikus oklevél. E jelenségeket tapasztalva az iskolavezetés sürgős és hathatós intézkedéseket foganatosított. Rövid időn belül sikerült rendet rakni a fejekben, így kisebb-nagyobb zökkenőkkel újból megtalálták helyüket." /Egressy Gábor Szakközépiskola/ - "Az 5. évfolyam beindulása az iskola életében örömteli, de egyben sok gondot okozó esemény volt... természetesen felkészült nevelőtestületünk az évfolyam fogadására, az elmúlt év azonban mindenképpen a tapasztalatszerzés éve volt... a tanév elején igen laza volt a tanulmányi fegyelem. Nehezítették a helyzetet azok a tanulók, akik az előző négy évben is csak annyit tanultak, hogy meg ne bukjanak, szorgalmuk, önálló munkavégző akaratuk csekély volt... a tanév során egyéb fegyelmi problémák is voltak: a tanulók nem találták, nem érezték pontos helyüket, helyzetüket. Főiskolásoknak, egyetemistáknak hitték magukat, azonban ez inkább szabadosabb viselkedésben, mintsem önállóbb, intenzívebb tanulásban mutatkozott meg." /Déri Miksa Szakközépiskola/ - "Az 5. osztályosok viselkedésével kapcsolatosan alap-

vető gondjaink nem voltak. Igaz, év elején egy-két tanuló megpróbált berzenkedni amiatt, hogy az iskola házirendjét, a rendtartás előírásait nekik is be kell tartaniuk. Ez a szembenállás azonban hamar megszűnt, és nagyon hasznos tagjai lettek iskolai közösségünknek." /Petrik Lajos Szakközépiskola/

A fenti anomáliák részben kétségkívül abból származtak, hogy válogatás nélkül vették fel 5. évfolyamra a tanulókat, és így olyanok is kerültek közéjük, akik tanulmányi és/vagy magatartási okok miatt - legalábbis aktuálisan - nem lettek volna valók technikusjelölteknek. Ezek a tanulók, amennyiben pozitív változást nem mutattak, a tanév során le is morzsolódtak. Az Egressy Szakközépiskolában pl. 11, a Déri Miksa Szakközépiskolában 15 tanuló elégtelen érdemjegyet kapott félévben, az előbbi iskolában a 34 tanulóból 27, az utóbbiban 56-ból 49 tanuló kapott technikusi minősítést. Ami a jelzett anomáliákból az alkalmatlan tanulók felvételének tulajdonítható, azt az iskolák a már említett felvételi korlátozásokkal nagyrészt ki-szűrték.

Az iskolák számára azonban az is nyilvánvalóvá vált, hogy érettségizett technikusjelöltjeikhez való viszonyukban, a velük való bánásmódjukban más stílusnak kell érvényesülnie, mint amilyet a még nem érettségizett tanulókkal szemben megszoktak. Tudomásul kell venniük, hogy ezek a fiatalemberek nagyobb önállóságra vágnak, mind tanulmányi ügyeikbe, mind életvitelük más kérdéseibe nagyobb beleszólást kívánnak, de legalábbis komolyan igénylik a meghallgatás, a véleménynyilvánítás jogát. Mindennek természetesen nem szabad a tanulmányi fegyelem rovására mennie.

Az oktatás vonatkozásában már szóltunk az önálló tanulásra, kísérletezésre, buvárkodásra, műszaki feladatok önálló megoldására jobban ösztönző oktatásmódszertan szükségességéről. Ezt most a sajátos helyzetű 5. évfolyamnak az iskolai életbe történő zavartalan beilleszkedése szempontjából is hangsúlyozni szeretnénk. A színvonalas, eredményes iskolarendszerű technikusképzés nemcsak tantervi, tartalmi kérdéseken, hanem - különösen az 5. évfolyamon - az oktatás módszertanán is múlik. A tanulók megnövekedett önállóságigényét az oktatáson kívül is

értelmes társadalmi-közösségi feladatok adásával kell honorálni.

Hogy kísérleti iskoláink nemcsak a felvétel megszigorításával, hanem oktatási-nevelési módszereik javításával is elősegítették az 5. évfolyam kedvezőbb beilleszkedését, azt jól mutatják az 1984/85-ös tanévről készített jelentéseik, amelyekben már egyáltalán nem szerepelnek az előző évfolyam anomáliái. "Az ötödévesek komolysága jó hatással van az alacsonyabb évfolyamok tanulóira. Tanulmányi fegyelem szempontjából kedvező hatásvolt, hogy nem minden jelentkezőt vettünk fel. A tanár-diák viszony egészségesen alakult, a kapcsolat az egész tanév folyamán felnőtt emberekhez méltóan tartalmas volt" - olvasható a Zalka Máté Szakközépiskola jelentésében. A Kolos Richárd Szakközépiskola jelentése szerint "példamutatóan illeszkednek be az iskola közösségébe. Sok segítséget nyújtanak az iskolai munkához, segítik a KISZ-alapszervezetek tevékenységét, az alsóbb évfolyamok különböző rendezvényeit, a termelő munkát, az iskola számára különböző szemléltető eszközöket készítenek. A pártszervezet a legjobbak tagfelvételével is foglalkozik. Az ötödikeseknek tekintélyük van az alsóbb évfolyamok előtt". Az 1984/85-ös évfolyamokról a többi iskola is hasonló módon nyilatkozik.

A technikusminősítő vizsgák eredményei és tapasztalatai

Mind a kísérlet irányítói, mind a kísérleti iskolák nagy várakozással és izgalommal néztek az első két végző évfolyam vizsgaeredményei elé. Pontos volt számukra a vizsgaelnökök, társelnökök, vizsgabizottsági tagok minden észrevétele, megjegyzése, értékelő megállapítása. Annál is inkább fontos, mert nagy többségük a felnőtt dolgozók technikusminősítő vizsgáin rendszeresen résztvevő, sok-sok tapasztalattal rendelkező szakember volt /a szakképzés minisztériumi irányítói, a szakmai szakfelügyelet szakemberei, gyárigazgatók, főmérnökök/, aki mérvadóan meg tudja ítélni, vajon az iskolarendszerben felkészített első ízben vizsgázó technikusjelöltek potenciálisan megfelelnek-e, mennyiben felelnek meg a technikussal szemben támasztott követelményeknek. A vizsgabizottsági elnökök és társelnökök maguk is érdeklődéssel és nagy felelősséggel vizs-

gálták a fiatalok felkészültségét.

Mindenekelőtt lássuk a két évfolyam tanulmányi előrehaladásának statisztikáját:

	Petrik Lajos		Kolos Richárd		Egressy Gábor		Zalka Máté		Déri Miksa	
	83/84	84/85	83/84	84/85	83/84	84/85	83/84	84/85	83/84	84/85
felvételt nyert	30	32	16	10	34	31	40	29	56	40
évközben kimaradt	-	-	-	-	2	-	1	2	3	2
félévben elégtelen	-	4	-	-	11	-	-	-	15	3
év végén elégtelen	-	-	-	-	2	-	2	-	-	-
technikus minősítő vizsgát tett	29	32	16	10	27	31	31	27	49	38

A vizsgát tett tanulók aránya az induló
létszámhoz viszonyítva

	1983/84	1984/85
induló létszám	176	142
minősítő vizsgát tett tanulók létszáma	152	138
arány	86,36 %	97,18 %

Az adatokból először is az állapítható meg, hogy - a már ismertetett felvételi szigorítások miatt is - az 1984/85. évi évfolyam technikai minősítő vizsgát tett tanulóinak aránya az induló létszámhoz viszonyítva érzékelhetően felülmúlja az 1983-ban indult első évfolyamát. Megállapítható továbbá, hogy az 1984-es évfolyam vizsgaeredményei jelentősen jobbák az előző évfolyaménál. A vizsgát tett tanulók összlétszámához viszonyítva a különböző szintű minősítési fokozatot elérték aránya a következő:

A technikusminősítő vizsgák minősítése

	Petrik Lajos		Kolos Richárd		Egressy Gábor		Zalka Máté		Déri Miksa	
Minősítés	83/84	84/85	83/84	84/85	83/84	84/85	83/84	84/85	83/84	84/85
jeles	4	4	4	1	1	5	-	1	3	4
jó	15	18	10	8	19	16	12	10	17	23
közepes	7	8	2	1	3	10	5	13	19	10
elégséges	3	2	-	-	3	-	14	3	6	1
elégtelen	-	-	-	-	1	-	-	-	4	1

A vizsgák %-os eredménye

	1983/84	1984/85
jeles	7,89	10,87
jó	48,03	54,35
közepes	23,68	30,43
elégséges	17,11	4,35
elégtelen	3,29	-

Bár mint láttuk, az 1983-ban indult évfolyammal a tanév kezdetén számos probléma volt, a minősítő vizsgán meg nem feleltek aránya elenyésző. Ez annak köszönhető, hogy egyrészt az alkalmatlanok tanév közben kimaradtak, másrészt, hogy a megmaradottakkal szemben támasztott határozottabb követelmények hatásosaknak bizonyultak. Az 1984-ben indult évfolyam tanulói valamennyien megfelelték a minősítő vizsga követelményeinek, nemhogy elégtelen nem volt közöttük, de az elégséges minősítésük aránya is alacsony.

A számszerű eredményekkel tehát elégedettek lehetünk. De nézzük, mi van a számszerű eredmények mögött. Vegyük számba azokat a megállapításokat, amelyeket a kísérleti iskolák igazgatóinak az 1983/84-es évfolyam vizsgáiról a vizsgajegyzőkönyvek alapján készített jelentéseiben olvashatunk:

Petrik Lajos Szakközépiskola: "Itt az összehasonlítási alap csak a tanfolyami uton végzetek tanulmányi eredménye lehet. Megállapítható, hogy tanulóink előadásmódja, tárgyi ismeretei összehasonlíthatatlanul jobbak, mint a tanfolyami uton végzeteké. A technikusminősítő vizsgabizottság elnöke és tagjai ezt mindhárom vizsgatárgy vonatkozásában megállapították."

Egressy Gábor Szakközépiskola: "Az elnök nagy várakozással tekintett a kísérlet első végző technikusévfolyamának vizsgája elé. Tulajdonképpen a vizsga fő kérdése az volt, hogy ezek a tanulók képesek-e megtanulni a jelenlegi technikusminősítő anyagát. Belenézve a szakdolgozatokba, meghallgatva a feleleteket, megtekintve a gyakorlati munkákat elmondható, hogy a tanulók megszerezték azokat a tudásbeli alapokat, amelyekre egy műszaki embernek szüksége van."

Kolos Richárd Szakközépiskola: "A jelöltek feleletei szépen felépítettek voltak, jó feleletvázlatot készítettek, folyamatosan beszéltek. Biztosan bántak az eszközökkel... Összességében elmondható, hogy a jelöltek lényegesen többet adtak tudásukból, mint ahogyan ez az érettségire való felkészültségnél tapasztalható... Remélhető, hogy ez a képzési forma jól szolgálja majd az ipar szakember- és termékszerkezetváltási gondjainak megoldását... A vizsgázó csoport igazolta, hogy az ebben a technikus képzési formában részesülők elméletileg job-

bak, mint a tanfolyami vizsgázók."

Déri Miksa Szakközépiskola: "A vizsgákon megfogalmazódott, hogy bár üzemi tapasztalata nincs a jelölteknek, elméleti tudásuk magasabb, mint a tanfolyami képzésben résztvevőké. A vizsgabizottságban jelen levő mérnökök, vállalati szakemberek nagy örömmel üdvözölték ezt a képzési formát és feltétlen folytatását javasolták..."

Figyelembe véve a kezdet nehézségeit, igazán elégedettek lehetünk a vizsgák fenti általános értékeléseivel. Különösen megnyugtató és öröndetes az értékelésben az a sztereotip megállapítás, hogy az akkor még általánosan fennálló technikusminősítési rendszer eredményeit a fiatal technikusjelöltek elméleti szakmai felkészültségben felülmulják, kommunikációs képességeik, előadásmódjuk pedig, amelyek a technikus tevékenység szempontjából sem jelentéktelenek, magasabb általános műveltségüket mutatja.

A záródolgozatok készítésével kapcsolatban természetesen sok volt még a bizonytalanság, számos, még most sem teljesen megoldott kérdés merült fel: elsősorban a választandó téma jellege, a témák nehézségi foka, a témaválasztás időpontja, a konzulens személyének kijelölése, a konzulens feladatai, a témavázlat elkészítésének időpontja, a záródolgozat beadásának határideje, értékelésének módjai, stb. A záródolgozati témák nagy többsége közvetlenül az iskolában tanultakhoz kapcsolódó feladat volt, az iskolák szaktanárai jelölték ki őket, önálló szakirodalmi tanulmányozást, műszaki mérést és műszaki rajzkészítést is igényeltek. Többségük reprodukciós jellegű volt, nem eléggé "életszagu", nem a termelést közvetlenebbül segítő műszaki-tervezési feladat alkotó megoldása. Azok az iskolák, amelyek a szakmai gyakorlatok során megfelelő, a képzést segítő üzemi háttérrel rendelkeznek, felismerték, hogy a záródolgozati tevékenység akkor a legértékesebb, ha a technikusjelölteknek valóságos termelési-műszaki feladatot, problémát kell megoldaniuk. A Petrik Szakközépiskola pl. a következő javaslatot fogalmazta meg, amelyet azután már a következő évben meg is valósított: "Javasoljuk, hogy amennyiben sikerül az érdekelt üzemekkel megállapodni, a negyedik évet követő

szakmai gyakorlaton már az érintett üzem műszaki vezetésével lehessen szakdolgozati témát találni, a téma műszaki körülményeivel megismerkedni, a szakdolgozat konzulensét kijelölni és a szakdolgozat készítésének előmunkálataihoz hozzáfogni /irodalmazás, szakmai tapasztalatok szerzése a megadott témakörben/. "A Petrik Szakközépiskoláról tudjuk, hogy milyen kiváló kapcsolatot épített ki két nagy gyógyszergyárral. Ezek a náluk gyakorlatot végző technikusjelöltek többségével társadalmi ösztöndíjszerződést kötöttek, és így mind a jelöltek, mind a gyárak érdekeltek a termelés előkészítésében és a termelési folyamatban tényleges feladatot jelentő szakdolgozati témák kijelölésében és kidolgozásában.

Nem kétséges, hogy a Petrik Szakközépiskola által javasolt mód teheti leginkább értelmessé, alkotóvá, hasznossá a szakdolgozatkészítési tevékenységet. Nem is beszélve arról, hogy az érdekelt üzemi konzulensek milyen nagy munkától mentesítik az iskolák tanárait. Azok az iskolák, amelyek iskolán kívüli konzulenseket nem vettek igénybe, szóvá teszik a tanároknak a záródolgozatvezetéssel járó nagy tanórán kívüli elfoglaltságát. "A tanárok megterhelése nagy; az órán csak általános irénnyelvekkel tudnak foglalkozni, az egyéni problémákra kevés idő jut" - olvassuk az Egressy Szakközépiskola jelentésében. A Déri Szakközépiskolának a tanévi tapasztalatok tanulságait is megfogalmazó jelentésében a következőket olvashatjuk: "A záródolgozati feladatokat az iskola tanárai fogalmazták meg, ők maguk látták el a konzulensi feladatokat is, igen sok szabadidejüket áldozva erre. A konzulensi utmutatás alapján a tanulók önállóan - a többség igen gondosan, szakértelemmel - dolgoztak. E tanévtől /1984-85/ a szakdolgozatok témáinak nagyobbik részét az üzemi, gyári élet jobb megismerését is célozva vállalati szakemberekkel, illetve bevonásukkal kívánjuk kiadni."

A kezdet nehézségei ellenére a vizsgabizottságok a záródolgozati tevékenységet sikeresnek minősítették; mind színvonalát, mind pedig a benne lévő önálló munkát illetően szintén jóval magasabbra értékelték, mint a tanfolyami technikusjelöltekét. Ez talán ellentmondásnak tűnik, az utóbbiak számára adott lévén az üzemi háttér. Munkájuk azonban kevésbé irányi-

nyitott és ellenőrzött, és ezért több lehetőségük van arra, hogy - enyhén szólva - segítséget vegyenek igénybe.

A fiatal technikusjelöltek a gyakorlati vizsgán is megállták a helyüket; a gyakorlati munkafeladatok "szinvonalas, szakszerű és szorgos munkát igényeltek a jelöltektől".

A következő, az 1984-85-ös technikusképző évfolyam nemcsak számszerűen, hanem minőségileg is jobb vizsgaeredményeket ért el. Ez nemcsak a felvételi korlátozásoknak köszönhető, hanem a tanulságok levonásának is az előző év kezdeti nehézségeiből. Az iskolák jelentései, a vizsgabizottságok jegyzőkönyvei jól tükrözik a vizsgák minőségi színvonalának az emelkedését; még az előző évekkel megegyező pozitív megállapítások is nagyobb nyomatékot kapnak.

A Petrik Szakközépiskola beszámolója újból hangsúlyosan említi, hogy "a kísérleti osztályokban végzett technikusok vizsgáinak színvonalát, a tanulók logikus gondolkodásmódját, előadóképességét, tárgyismeretét nem lehet hasonlítani a tanfolyami keretek között felkészülő technikusminősítő vizsgát tett hallgatókéhoz". Fel kell figyelnünk a következő, már az előző évben is az 5. évfolyamu tanulók egy csoportját jellemző, de most általánosabb érvénnyel megfogalmazott tapasztalatra: "Az érettségi vizsgához hasonlítva a technikusminősítő vizsgák színvonalán látszik, hogy sokkal érettebbek, műveltebbek az 5. évfolyam végére a kísérleti képzésben résztvevő diákok." Ez a tapasztalat csak megalapozottabbá teszi azt a már korábban jelzett igényt, hogy az 5. évfolyamon a tanulók önállóságára jobban építő és azt jobban fejlesztő nevelési-oktatási módszerekkel kell dolgozni. A Petrik Szakközépiskola vizsgáin részt vettek az Ipari Minisztérium munkatársai is, akik a szakmai tárgyokban a jelöltek "jó tájékozottságáról és helyes gondolkodásmódjáról" meggyőződve szintén magasabbra értékelték a fiatal jelöltek vizsgateljesítményeit az érvényben lévő technikusminősítési rendszerben elérhető színvonalnál.

Az Egressy Szakközépiskola beszámolója szerint is: a technikusminősítő vizsgán a tanulók alapos felkészültségről tettek tanubizonyosságot. A vizsgabizottság elnöke és tagjai elégedettek voltak a vizsgaeredményekkel, és elismerésüket fejezték ki.

A jelöltek logikus gondolkodás, jó átfogó képesség, fejlett kifejezőképesség jellemezte. Egy-egy témát több oldalról is képesek voltak önállóan boncolgatni. Annak ellenére, hogy az elért eredmény nem volt tét, mégis a tőlük telhető maximális eredményt kívánták elérni. Igen megnyugtató, sőt örömdetes egy vállalati szakembernek az Egressy Szakközépiskolában szerzett vizsgatapasztalatai alapján kialakult véleménye a képzés korszerűségéről: "Az elkövetkező időszakban igen jelentős feladatot kell megoldani az elektronika, a mechanika, a robot-technika területén. A jelenlegi vizsga méltó módon kapcsolódik ehhez a programhoz. E program keretében a tárca különös gondot fordít az oktatás fejlesztésére. A mai vizsga alkalmával az is kitűnt, hogy ebben az iskolában a technikusok kiválasztása igen körültekintő módon történt. Bizonyos vagyok benne, hogy ez is hozzájárult a jó eredmények eléréséhez."

Hasonlóan pozitív általános értékelést tartalmaznak a többi iskolák beszámolóí és vizsgajegyzőkönyvei is. A Kolos Szakközépiskola vizsgabizottságának elnöke szerint "az iskola művelt technikusokat bocsát ki. A jelöltek tananyagismerete példás. A szakmai eredmények nagyon szépek, mind a vázlatok, mind a feleletek a várt színvonalas technikusí szintet mutaták. Az elmélet és gyakorlat szinkronban volt. Összességében nagyon kedvező kép alakult ki". A társelnök /főmérnök, az Ipari Minisztérium munkatársa/ megállapítása szerint "jó kádereket kap az ipar, örömdetes a tanulók tudása, korszerű számítástechnikai felkészültsége, a jelöltek előadókészsége, szakmai kifejezőképességük fejlettsége".

A Zalka Szakközépiskola vizsgabizottságának elnöke, szintén az Ipari Minisztérium munkatársa kifejezésre juttatta azt a nagy figyelmet, amellyel az Ipari Minisztérium kíséri kísérleti képzésünk vizsgáit. Az MSZMP KB illetékes munkatársa, mint a vizsgabizottság tagja, "nagy jelentőségű eseménynek" tekintette a vizsgát. Az elnök összefoglaló értékelése: "A vizsga mintaszerűen zajlott, a dokumentumok és eszközök hiánytalanul rendelkezésre álltak. Az elméleti és gyakorlati vizsgát optimálisnak ítéli, az értékelést reálisnak tartja. Külön utal a jelöltek kulturált megjelenésére és intelligens viselkedésére. A nappali tagozaton szilárdabb ismeretei vannak a hallgatónak.

A társadalompolitikai tantárgy vizsgájával kapcsolatban külön dicséri a jelöltek szabados kifejezőmódját és fogalomhasználatát."

A Déri Szakközépiskola vizsgálónökei is hasonló módon szóltak a vizsgázók "jó szakmai felkészültségéről, műszaki nyelvhasználatuk szabatosságáról, műveltségéről". Néhány megállapítás a gépipari terület és a villamosipari terület vizsgálóbizottsági tagjaitól: "A szóbeli feleletek alapján megállapítható, hogy az iskola az iparban jól alkalmazható technikusokat képez, akik alacsonyabb vezetői szintet betölteni lesznek képesek. Az új technikusképzési forma alkalmas arra, hogy az ipar megfelelő képzettségű technikusokat kapjon." - "Először vettem részt nappali 5. osztály technikusminősítő államvizsgáján. A szóbeli feleletek azt mutatták, hogy a tanulók tárgyi tudása megfelelő. Tetszetek a vizsgán a folyamatos műszaki előadások. Ilyet ritkán lehet hallani vizsgákon. Vol persze gyengébb felelet is, de összességében jó kép alakult ki bennem." - "A jelöltek jó felkészültségről tettek tanubizonyosságot. Ugy tűnik, hogy ez az oktatási forma beváltotta a hozzá fűzött reményeket."

A vizgabizottságokban tagként vagy megfigyelőként számos üzemi vezető, főmérnök, mérnök vett részt. Nyilatkozataikat, véleményeiket külön gondosan tanulmányoztuk abból a szempontból, hogyan értékeli a képzés szakmai tartalmának korszerűségét. Örömmel vettük tudomásul, hogy - mint a fent idézett és még idézhető véleményeik tanúsítják - a szakmai képzést több vonatkozásban /számítástechnikai, elektronikai, robottechnikai ismeretek/ előremutatónak, a jövő technikai követelményei szempontjából is megfelelőnek minősítik. Kísérleti iskoláinkban nem volt olyan vizgabizottsági elnök és vizgabizottsági tag, aki a tanulók szakmai képzettségének korszerűségét kétségessé tette volna. Mindez természetesen nem jelenti azt, hogy a szakmai képzéssel elégedettek lehetnénk, hogy számos korszerűsítési feladat ne állna még előttünk.

A társadalompolitikai ismeretekből és a vezetési-szervezési ismeretekből is számszerűen jó eredmények születtek, és a vizsgajegyzőkönyvek méltatják is őket. Tagadhatatlan az is,

hogy a tanárok alkotó módon egy év alatt mind tartalmilag, mind oktatásmódszertanilag jelentősen korszerűsítették ezeket a tárgyakat. A vezetési-szervezési /gazdasági/ ismeretek anyagát szinte teljes egészében, de részben a társadalompolitikai ismeretek anyagát is ők állították össze, a tanulók az órai jegyzetekből és megadott szakirodalomból készültek fel. A vizsgatapasztalatok mégis jelezték, hogy ezeknek a tárgyaknak a tartalma még kialakulatlan, nincs szerves kapcsolatban a már korábban tanultakkal /a társadalompolitikai ismeretek például a történelemmel, a bevezetés a filozófiába c. tárggyal/, nem veszik kellően tekintetbe a fiatal technikusjelöltek életkorát, tapasztalatvilágát, és a tiszteletreméltó tanári erőfeszítések ellenére még nem tartalmazzák eléggé a mai társadalom és gazdaság új problémáit.

A záródolgozat készítési tevékenységet és a vele kapcsolatos eljárás módokat illetően az előző tanévhez viszonyítva kevesebb volt már a bizonytalanság. Az iskolák a saját maguk tapasztalataiból levont következtetéseket és javaslatokat igyekeztek megvalósítani. Így pl. a Petrik Szakközépiskola technikusjelöltjei már a 4. évfolyamot követő nyári szakmai gyakorlat során választottak záródolgozati témákat, amelyeket az üzemek javasoltak számukra, és konzulensekről is gondoskodtak. "A tanulóknak már ekkor módjuk volt a témával nagyobb vonalakban megismerkedniük, s az üzemi konzulenssel értekezniük, hogy a téma elméleti anyagában elindulhassanak, szakirodalmát gyűjthessenek. Az első félévben a téma irodalmazását, az elméleti bevezető összeállítását készítették el. Februárban kellett minden tanulónak a záródolgozat vázlatát, tématervét jóváhagyás végett bemutatni. Ennek elfogadása után a második félévben az üzemben végzett szakmai gyakorlat ideje alatt készítették el a záródolgozatokat." Az iskola beszámol továbbá arról, hogy "az üzemek érdekltek a záródolgozat színvonalában, eredményességében. Ugyanis az 5. évfolyam tanulóival - csaknem kivétel nélkül - a két üzem, amelyben gyakorlatukat végezték, társadalmi ösztöndíjszerződést kötött, és ilyen körülmények között már olyan záródolgozati témajavaslatot kaptak, amely eljövendő munkájukkal és munkakörükkel kapcsolatos, s így az üzem számára is hasznos, alkotó, kísérletező tevékenységet igényel tőlük.

A dolgozatok színvonalasak voltak /15 jelen, 11 jó, 6 közepes/.

A Déri Szakközépiskola tanulóinak egy része is vállalatoktól kapott feladatokat dolgozott ki záródolgozatában vállalati /üzemi/ konzulensek segítségével. "Ezt igen hasznosnak ítéljük meg - írja az iskola, mert ilymódon életközeli témákkal kerülnek kapcsolatba a tanulók. A konzulensek irányításával önállóan dolgoztak, a szakirodalmat jól használták, sok önálló tervezési, méretezési munkát végeztek. Egyes munkákban azonban még mindig tulteng a szakkönyvekből kimásolt, szó szerinti idézet."

Az utolsó mondatában megfogalmazott veszély, az önállóság hiánya, a szakirodalom puszta reprodukálása a záródolgozatban ott jelentkezik, ahol - főképp megfelelő üzemi háttér, üzemi kapcsolat hiányában - a tanulóknak nem sikerül önállóságot /önálló tervezést, mérést, problémamegoldást, kísérletezést/ igénylő feladatot adni. Ez persze nem azt jelenti, hogy csak konkrét üzemi-termelési feladat megoldása lehet a záródolgozat témája. Az iskola is adhat a tanult anyag valamelyik fontos témakörébe vágó önálló, az iskolában megoldható mérési, tervezési feladatot vagy olyan témát, amely a szakirodalom önálló kezelésével a tanultak elmélyítését, kiegészítését, új összefüggésrendszerbe helyezését, problémamegoldásban való alkalmazását kívánja meg. Hogy a záródolgozati tevékenységgel kapcsolatos nehézségekkel még nem mindegyik kísérleti iskolánk birkózott meg, jelzi az Egressy Szakközépiskola jelentése, amely szerint az 5. évfolyamon a legtöbb gondot a záródolgozatok témáinak kijelölése okozta. Az igazgató véleménye szerint "gondolkodni kellene ennek szabályozásáról: mikor kell kiadni, kinek kell gondoskodni róla, ki bírálja el, vajon a választott téma megfelel-e, stb. A témakitűzés és a kidolgozás mélysége terén a vállalatok is a legnagyobb tanácsstalanságot tanusították". Reméljük, hogy ezek a problémák az iskolák közötti intenzívebb tapasztalatcserével enyhülnek. De a véleményhez azt is hozzá kell fűznünk, hogy a vállalatokat az iskolának kell informálnia a záródolgozati téma jellegét és kidolgozásának mélységét illetően. Amikor a jó tapasztalatok alapján az üzemek, vállalatok fontos szerepét hangsúlyozzuk a záródolgozati témák kijelölésében és a konzulensi feladatok vállalásában, ez

ez nem jelentheti az iskola mentesülését a tanácsadó, elvi irányító, ellenőrző-értékelő feladatok alól. Egyébként a vizsgajegyzőkönyv szerint az Egressy Szakközépiskolában - az említett nehézségek ellenére - több értékes és önálló záródolgozat készült.

Az egyik vizsgálónak azt a kérdést vetette fel, "vajon a jövő képzés szempontjából van-e létjogosultsága a záródolgozatnak, mivel ennek országos viszonylatban komoly anyagi vetülete van".

A mi válaszuk erre a kérdésre az egyértelmű igen; anyagi megfontolások /konzulensek díjazása, eszköz- és anyagigény, könyvbeszerzés, stb./ nem kérdőjelezhetik meg a záródolgozati tevékenység szükségességét. Az önálló, alkotó tevékenységnek - mint ahogy azt már részletesebben indokoltuk - az 5. évfolyam képzésének egész folyamatában kiemelkedő szerepe van; az értelmes feladatokat, problémákat megoldató, egy szakmai témában elmélyedésre készítő záródolgozati tevékenység az önálló, alkotó munkának a fiatal technikusjelölthöz méltó legalkalmasabb és magas szintű formája.

A gyakorlati vizsgák eredményességéről is általában elismeréssel szóltak a vizsgabizottságok tagjai. A technikusminősítő gyakorlati vizsgák követelményei - éppen úgy mint az érettségi-képesítő vizsgák gyakorlati feladatai - elméletigényességgel tűnnek ki: osakis megfelelő elméleti felkészültség, műszaki problémamegoldó képesség, műszaki rajztudás birtokában oldhatók meg. A vegyészeti gyakorlati vizsgákon "a tanulók vázlatai, rajzai, folyamatábrái és kémiai képletismerete jó felkészülést mutat, olyat, amelyet eljövendő technikusoktól elvárnak" - olvassuk a vizsgajegyzőkönyvben. Az elektrotechnikai műszergyártó és karbantartó technikusjelöltek gyakorlati munkái értékes elektronikus műszerekkel gyarapították az iskola eszköztárát, a gyakorlati munkákat kiállításon is meg lehetett tekinteni. A vizsgajegyzőkönyv szerint "a munkadarabok önmagukért beszélnek, és bizonyítják az elméleti tudás szintjét is". A forgácsoló és gépszerelő technikusjelöltek gyakorlati vizsgái is az "optimális" jelzőt érdemelték ki. "A feladatokat az Ipari Minisztérium által jóváhagyott tételek közül készítették el a

jelölték a mérési feladatokkal együtt. A feladatok általában mindkét szakon kielégítették a szakmai igényeket, tartalmazták a szakmai elméleti ismereteket. A mérési feladatok is a szak jellegének megfelelő méréstехnikai ismereteken alapultak. A jelöltek szakmai gyakorlati feladataikat jól, szakszerűen oldották meg. A művelési sorrendeket, a technológiákat jól választották meg. Megoldott mérési feladataikat jegyzőkönyvileg is megfelelő módon értékelték"- olvasható a Déri Szakközépiskola vizsgajegyzőkönyvében.

x x x

Igyekeztünk hiven visszaadni a vizsgajegyzőkönyvek és az igazgatók jelentései alapján az iskolarendszerű technikusképzés első két minősítő vizsgájának tapasztalatait, a vizsgálónökök, társelnökök, vizsgabizottsági tagok - a legtöbben tapasztalt szakképzési vezetők, vezető üzemi szakemberek - értékeléseit az ebben az új, kísérleti rendszerben képzett fiatal technikusjelöltek elméleti és gyakorlati felkészültségéről. Semmi okunk nincs feltételezni, hogy szépitették volna az eredményeket. Sőt nagyon is tudatában voltak annak, hogy az ipar szempontjából rendkívül fontos, a termelési folyamat tervezésének és irányításának közép- és alsó szintű posztjaira felkészítő képzésnek egy fordulatot jelentő, új, kísérleti formájáról kell felelősen nyilatkozniuk, ítéletet mondaniuk. Ez az ítélet kétségtelenül pozitív még akkor is, ha felerősítve vesszük figyelembe a meglévő problémákra, a képzés korrekciójának, korszerűsítésének szükségességére utaló megjegyzéseket. Teljesen tisztában vagyunk természetesen azzal, hogy az új rendszerben végzett fiatal technikusok beaválására vonatkozóan nem az oklevélre jogosító vizsga adhat feleletet, a vizsga jó eredményei legfeljebb optimista prognózisra jogosíthatnak fel. A beaválásra, tehát a képzés és a technikussal szemben támasztott mai és távlati tényleges követelmények megfelelésére csakis a fiatal technikusoknak a munkában való helytállásából következethetünk majd. Ezzel kapcsolatban néhány - már az előbbiek folyamán is megállapított - tényre újból és nyomatékkal utalnunk szükséges. Kétségtelen, hogy a megszakítatlan, folyamatos iskolai képzéssel technikus oklevélhez jutó fiatal emberek általános műveltségben és szakmai

elméleti tudásban, gondolkodási képességekben magasabb szintre juthatnak el, mint azok a felnőttek, akik a praxis mellett tanulmányon készülnek fel a technikai minősítő vizsgára. Azt mondhatjuk, hogy ezt a tényt a két kísérleti évfolyam vizsgaeredményei máris igazolták. Néhány vonatkozásban azonban utalás történt arra, hogy ezek a fiatal emberek kellő élettapasztalattal, munkatapasztalattal, üzemiismerettel nem rendelkezhetnek, és hogy ezt a tényt képzésükben, képzésük tartalmában figyelembe kell venni. De a kellő életismeret és munkatapasztalat hiányával az őket fogadó üzemeknek és vállalatoknak is számolniuk kell. Nyilvánvaló, hogy bizonyos adaptációs idő, bizonyos ideig eltartó munkahelyi beillesztés feltétlenül szükséges lesz, hogy az iskolából kikerült technikai munkakörök önálló ellátását rájuk lehessen bízni. De talán nem alaptalan az a prognózis, hogy ezek az általánosan műveltebb, szakmai elméletben magasabb színvonalon felkészült, a szűkebb munkaköri feladatokat tágabb összefüggésben is látni képes fiatal emberek a tapasztalatszerzésre számukra biztosított türelmi idő után színvonalasan és kreatívan lesznek képesek technikai feladatkörüket ellátni.

Дьердь Агоштон - Карой Дриен:

**Предпосылки и опыт экспериментальной подготовки техников
в течение 5 лет в рамках школьной системы
(претворяющейся в школьной системе)**

Кафедра Педагогики Университета им. Аттилы Йожефа с 1979 года координирует эксперимент школьной реформы средних учебных заведений, суть которого заключается в сближении двух типов школы (гимназия - средняя профессиональная школа) в первый период обучения (общая база), а также - в усовершенствовании структуры и содержания специального обучения в средних школах.

Данная статья подытоживает опыт подготовки техников, проходящей в экспериментальных средних профессиональных школах третий год, который вызывает живой интерес со стороны общественности.

В Венгрии уже десятки лет не проводится подготовка техников (технических кадров) в рамках школьной системы обучения. Действующие ранее средние техникумы базировались на 8 классов школы-восьмилетки и давали 4-летнюю подготовку. Со времени их упразднения средние профессиональные школы с 4-летним образованием готовят "профессиональных рабочих с аттестатом зрелости". Подготовка техников в последние десятилетия приходит на курсы для взрослых без отрыва от производства, но эта подготовка не отвечает народнохозяйственным требованиям ни в качественном, ни в количественном отношении.

Экспериментом в сфере средних школ Университет им. А. Йожефа введением 5-ого школьного года обучения; базирующегося на 4 класса средней профессиональной школы, впервые предпринимает попытку приобретения молодыми специалистами диплома о техническом образовании без отрыва от учебы в стенах школы.

Статья разрабатывает достигнутые до сих пор содержательные, своеобразные методические и организационные опыты новой формы обучения.

György Ágoston - Károly Drien

Voraussetzungen und Erfahrungen der experimentellen
5-jährigen, im Schulsystem realisierten Techniker-
bildung

Der pädagogische Lehrstuhl der JATE leitet seit 1979 das Experiment, welches sich die Reform der Mittelschule zum Ziel gesetzt hat und dessen wesentliche Züge die Annäherung der beiden Typen der Mittelschule /Gymnasium und Fachschule/ in der ersten Phase der Ausbildung /gemeinsame Grundlage/ sowie die Modernisierung der Struktur und des Inhaltes der Fachausbildung in der Mittelschule sind.

Das hier veröffentlichte Essay fasst die Erfahrungen zusammen, welche wir auf einem wichtigen, die allgemeine Meinung beschäftigenden Teilgebiet der Experimentes - der in den experimentellen Fachmittelschulen seit drei Jahren erfolgenden Technikerbildung - gewonnen haben.

In Ungarn erfolgt seit Jahrzehnten im Rahmen des Schulsystems keine Ausbildung von Technikern /technischen Mittelkadern/. Die früher vorhandenen Technikume gaben, aufbauend auf die 8 Klassen der Grundschule, eine 4-jährige Ausbildung. Seit deren Einstellung werden an den 4-jährigen Fachmittelschulen "Facharbeiter mit Abitur" ausgebildet. Die Technikerbildung erfolgte in den letzten Jahrzehnten im Rahmen von Lehrgängen für Erwachsene neben deren Arbeit. Weder die Qualität noch die Quantität dieser Ausbildung entspricht den Interessen der Volkswirtschaft.

Das Mittelschulexperiment der JATE versucht zum ersten Mal mit der Einführung der auf die 4 Klassen der Fachmittelschule aufbauenden 5. Klasse den Jugendlichen das Erlangen des Technikerdiploms zu ermöglichen ohne deren Schulausbildung zu unterbrechen.

Das Essay arbeitet die bisherigen inhaltlichen, speziellen methodologischen und organisatorischen Erfahrungen dieser neuen ausbildungsform auf.

Koncz János

AZ OKTATÁSÜGY ÉS A PEDAGÓGUSKÉPZÉS SVÉDORSZÁGBAN AZ 1960-AS ÉVEK VÉGÉIG

A svéd oktatás és pedagógusképzés rövid történeti áttekintése

A mai oktatásügy hosszú történelmi fejlődés eredménye. Tanulmányunkban arra teszünk kísérletet, hogy e folyamatot vázlatosan bemutassuk a kezdetektől az 1960-70-es évtized fordulójáig, a jelenhez közeledve nagyobb részletességgel. Az utóbbi másfél évtized áttekintése talán egy későbbi tanulmány tárgya lehet.

A tézisszerű áttekintés reméljük érzékelteti azokat a társadalmi-pedagógiai törekvéseket, amelyek jelentős anyagi áldozatokkal fejlett oktatásügyet teremtettek az 1970-es évek elejére Svédországban. A későbbi fejlődés eredményei és el-
lentmondásai nagymértékben gyökereznek az itt vázolt viszonyokba.

A svéd középkori oktatás arculata megfelel az európai képnek az egyház tölti be a meghatározó szerepet. A fiatalok kis része magasabb iskoláit külföldön végezte. A svéd oktatás fejlődésében jelentős szerepet játszott a reformáció. A kolos-

torokat bezárták és az állam - lényegesen előbb, mint számos európai országban - felismerte az oktatás jelentőségét, és e szerint cselekedett. Az újkori svéd oktatás nagyon differenciáltan alakult. A XVIII. században számos bizottságot hívtak életre azzal a feladattal, hogy egységesítsék a svéd oktatást. A XIX. század fejlődése a klasszikus műveltség rovására egyre nagyobb teret követelt a természettudományos és az élő idegen nyelvi ismereteknek. Ez utóbbit szükségessé tette a svéd nyelvnek a miénkével azonos sajátossága - hogy ti. az országhatárokon túl nem alkalmas nyelvi érintkezésre. 1807-ben a középiskolai oktatásban bevezetik a francia és a német nyelvet. A polgárság erősödésével érdekei növekvő szerepet kaptak a közoktatás korszerűsítésében. A svédek nemzetné válásának kulturális feltételei között jelentős szerepet játszott a közoktatás. Egy 1820-as oktatásügyi körirat egy négy éves alsó és 5 éves felső iskolára osztotta az oktatást. Már a múlt század elején jelentős ütemben csökkent az egyházi befolyás a svéd oktatásra. Az első törvény, amely kötelezővé tette a néhány évig tartó iskoláztatást, 1842-ben látott napvilágot. 1849-ben a középfokú iskolák gimnáziummá egyesültek és ezzel a klasszikus - humán és a reál-képzés egyenranguságát elismerték. Az oktatás folyamatosan fejlődött és a XX. század első évtizedeire kiépült egy 4-6 évig tartó nagyon differenciált és a burzsoázia közép- és felső osztályaival megfelelő iskolarendszer. Az iskolai oktatás ekkor már 10 esztendőig tartott, természetesen nem általánosan kötelező érvénnyel.

A svéd oktatás következő reformja 1927-ben történt, amely az elemi iskolákból a középiskolákba történő átmenet több évtizedig tartó problémáját igyekezett megoldani. Már 1842 óta napirenden szerepelt az a javaslat, hogy a felsőiskolába csak az alsóiskola befejezése után lehessen menni. 1894-ben azután előírták az elemi iskola 3 éves látogatását a felső iskolába történő beiratkozáshoz. Az 1927-es döntés kompromisszumos jellegű volt: a 6 éves népiskolára 4 éves reál és középiskola, a 4 éves népiskolára 5 éves reál, közép és leányiskola épült. Ezzel a svéd oktatás tovább bonyolódott, de egyidejűleg jelentős tömeg - köztük vidékiek és lányok is - számára tette lehetővé a tanulást. 1936-ban 14 éves korig terjesztették ki a tankötelezést.

séget, de - tekintettel az ország települési viszonyaira - országos végrehajtására 12 éves tankötelezettséget határoztak meg. A helyi hatóságok felhatalmazást kaptak arra, hogy ahol lehetséges, 15-16 éves korig terjesszék ki a tankötelezettséget.

A svéd pedagógusképzés intézményesítésére először 1830-ban került sor, amikor Stockholmban életre hívták az 1-3 szemeszteres népiskolai pedagógusképző intézetet. Az 1877-es parlamenti döntés a népiskolai tanítók számára 4 éves szemináriumi képzést írt elő. A századforduló után sok bírálat érte a pedagógusképzés színvonalát, ennek következtében 1936-ban előírták a szemináriumi feltételekhez a reál iskolai vagy ennek megfelelő előképzettséget.

A II. világháborút követően a svéd közoktatást nagy támadások érték. Keveselték az elemi iskola nyújtotta tudást, helytelenítették a reál szakmai előképzés alacsony szintjét, a közép- és felsőfoku technikai oktatás elmaradottságát. A parlament ennek következtében 1946-48-ban T.F. Erlander miniszter vezetésével bizottságot nevezett ki az oktatás felülvizsgálására. E bizottság javaslata alapján jött létre az 1950-es oktatási törvény, amelynek országos végrehajtására 20 esztendő állapítottak meg.

A svéd közoktatás néhány kérdése az 1950-es és 60-as években

Az európai közvélemény hajlamos arra, hogy a svéd közoktatást egyfajta csodaszernek tartsa az oktatás nagy kérdéseinek megoldása szempontjából. Ez természetesen nem felel meg a valóságnak több szempontból sem. A svéd oktatás nem csodaszer, hanem a vázolt történelmi fejlődés után egy hosszas kísérlet alapján kialakított rendszer, amely nem mentes a gondoktól és nehézségektől sem. A svéd történelem másként alakult, mint sok európai országé. Annak pedig különös jelentősége volt, hogy a II. világháború ebben az országban korántsem okozott olyan pusztításokat, mint általában Európában. Svédországban oktatási kísérletekkel foglalkoztak akkor, amikor a Szovjetuniótól Franciaországig a lerombolt tantermek felépítése volt a főfel-

dat és ezzel együtt a belépő demográfiai hullám kialakításának biztosítása. A svéd gazdaságnak volt ereje jelentős összegeket fordítani az oktatásra. Ehhez nem utolsó sorban semleges politikája is hozzájárul, hiszen ezáltal jelentős katonai kiadásoktól mentesül.

A későbbi oktatás alapját az 1950. évi törvény után egy évtizedig tartó kísérlet alapján folyamatosan vezették be. A svédek a permanens, nyitott reform mellett foglaltak állást, s úgy tűnik, ennek során kialakítottak egy optimális, dinamikus iskolaszervezetet és közben egy stabil, illetve egy rugalmasan módosítható tananyag-rendszert, amely lassan stabilizálódott. Gondoktól természetesen a svéd oktatás sem volt mentes. Itt nemcsak arra gondolunk, hogy az alapvető társadalmi ellentmondás Svédországban nem jelentkezett olyan élesen, mint számos tőkés országban, de megszűnéséről nem lehetett szó, hanem arra is, hogy a társadalmi személyi feltételeik kialakítása sok feladatot tartogatott az utóbbi évtizedre is az oktatáspolitikusok számára.

Eltérően számos nyugateurópai országtól pozitív tényező az, hogy Svédországban az iskolák túlnyomó többsége állami iskola, kevés az egyházi és magániskola. A lakosság nagy része evangélikus, nem felekezeti hitoktatás folyik, hanem a "kereszténység alapjai" című tantárgyat oktatják. A szülőknek joguk van gyermekeik vallásoktatása kérdésében dönteni.

Az iskolaügy tervezése

Elemmezve a svéd oktatási rendszer fejlődését, a következő tervezési tényezőket látszik különösen fontosnak hangsúlyozni. A tervezés első tényezője a fejlesztés céljának meghatározása, mely politikai jellegű döntés. A svéd parlament 1950-ben bevezette a 9 éves kötelező iskolát, melynek belső szervezetét, munkáját, folyamatosan reform keretében kellett kidolgozni. Hasonló jellegű parlamenti döntés született a gimnáziumokról, a felnőttoktatásról, a tanítóképzésről és az egyetemekről.

A tervezés második fontos tényezője a gazdasági-anyagi feltételek biztosítása. A svéd parlament minden évben megtárgyalja a következő év pénzügyi programját és ezzel egyidejűleg

hosszabb időre szóló előrejelzést is ad. 20 évbe került kiépíteni a svéd kötelező iskolát a 7 éves elemi iskolából egy 9 éves egységes, átfogó iskolatípussá. Kevesebb, mint 10 év alatt a gimnáziumi szint átalakult egységes gimnáziumi jellegű iskolává, amely 1971-ben a 16 évesek 90 százalékára terjedt ki.

A tervezés harmadik tényezője az un. elsőbbségi lista. Az oktatási szektor más szociális szolgáltatásokkal együtt a legmagasabb szintű elsőbbséget élvezte az évenkénti bűdzséből, a közalapokból fizetett szektorok sorában. Az oktatásban az 50-es években és a 60-as évek nagy részében a 9 osztályos alapiskola kapott elsőbbséget, ezt követően a gimnáziumi jellegű iskola és a felnőttoktatás. Ezt jól mutatja az alsó és középfokú oktatás 1970/71. évi költségvetése is. A költségvetési előirányzat 65 százalékát az állam, 35 százalékát a községek költségvetése fedezte. Az előirányzat a bruttó nemzeti termelés értékének 5 és fél százaléka, míg 1968/69-ben csak 5 százaléka volt. A bruttó nemzeti termelés értékében való részesedés 1965/66-ban 100-nak véve 1970/71-ben 118. Az állami költségvetésből a fenti célokra fordított összeg százalékos megoszlása: központi igazgatás 1,3 százalék, pedagógiai kutatás 0,5 százalék, kötelező alsófokú iskolák 54,3 százalék, gimnáziumok 23,5 százalék, beruházási hozzájárulás 6,5 százalék, pedagógusképzés 4,9 százalék, szakoktatóképzés 1,0 százalék, továbbképzés 0,8 százalék, felnőttoktatás 6,0 százalék, ismeretterjesztés 1,2 százalék. 1968-hoz viszonyítva a legnagyobb emelkedés a felnőttoktatásban mutatkozott /4,8 százalék/, a legnagyobb csökkenés pedig a kötelező alsófokú iskoláknál /2,8 százalék/. A költségvetési előirányzatok felhasználásának alapvető célja változatlanul a kedvezőbb iskolai környezet kialakítása volt, elsősorban átfogó racionalizálással, valamint a pedagógiai kutatás fejlesztésével.

A negyedik tervezési tényező a kutatás és a fejlesztés. Ez anagyarányu átalakítás nem lett volna lehetséges széleskörű kutatás és fejlesztési koncepciók kialakítása nélkül. Bár e téren jelentős fejlődés volt tapasztalható, a svéd oktatási szakirodalom gyakran visszatérő problémaként jelezte azt, hogy a kutatás és a gyakorlati alkalmazás szinkronjának meg-

teremtésében - különösen a neveléstudomány területén - számos megoldandó probléma jelentkezik.

A tervezésben nagy jelentőségű a központi és a helyi tervezés egységének kialakítása. Az oktatásügyi tanács, az iskolák központi kormányzati szerve felelős a bővítés tervezéséért, az iskolák megszüntetéséért és elhelyezéséért, az oktatás fő fejlődési tendenciáiért, az egész országban. A nevelési rendszer egésze központi tervezési rendszer alapján működik. Központi tervezés határozta meg a gimnáziumi kerületek számát, a gimnáziumi jellegű iskolák engedélyezhető méretét. Tipustervet dolgoztak ki különböző fajta iskolaépületekre, berendezésekre. Vagyis az állam nagyon szigorúan irányította a helyi és körzeti tervezést, annak biztosítása érdekében, hogy ne lépják túl a központi szinten meghatározott kereteket. Ugyanakkor igyekezett biztosítani a rendelkezésre álló források legjobb helyi kihasználásának lehetőségét.

A körzeti tervezést a megyei oktatási tanács végezte, főleg az alapiskolák bővítésével és szervezésével kapcsolatosan egy körzeten belüli feladatokat végez, irányítja a gimnáziumi szintű éves tervezést, gondoskodik a különböző iskolai egységek közötti optimális együttműködés kialakításáról.

A helyi tervezés is távlati tervre épül, melyet minden évben felülvizsgálunk. Figyelembe vesszük a becsült népességváltozást, a településfejlesztési tervet és más tényezőket. Az elmúlt két évtizedben számos helyi hatóságot összevontak, így az 1950. évi 3000-ról fokozatosan néhány százra csökkenték a helyi hatóságok számát. A helyi hatóságok nagyfokú koordinálási lehetőséget kaptak. Ennek keretében olyan programok készültek, melynek alapján koordinálták az előiskolát az alapiskolával és úgy helyezték el őket, hogy művelődési központtal, sportpályával, községi könyvtárral, öregek otthonával, bevásárlási központtal együtt egy községi központot is alkossanak. Az iskola ebédlője vendéglőül is szolgálhat. Az iskolai konyha kiszolgálja az előiskolát és az aggok otthonát is. A diszterem egyben színház vagy mozi, vagy hangversenytér, vagy a helyi felolvasóterem, diszterem az iskola számára. Az iskolai helyiségeket iskolaidő után felnőttek oktatására,

klub összejövételekre veszik igénybe. Az üdülési központ az iskolai gyermekek számára nappali szobául szolgál, ha nincs órájuk, vagy autóbuszra várnak. Vagyis az iskola több szempontból a község életének központja, szerves része. S érthetően, ez képezi a legnagyobb beruházási kiadási tételeket. Kisérletek folytak a körzeti iskolák építésére is.

Az iskolai férőhelyek kialakításánál arra törekedtek, hogy az alsósztint /1-3 osztály/ tanulói gyalog tehessék meg az utat az iskoláig. Különösen olyan utakon, ahol nincs számottevő forgalom. Egy alsósztintű iskola ezért nagyon kicsi lehet, esetleg 3-4 tanteremből áll és néhány más helyiségből. Ahol lehetséges volt, kordinálták az alsó és a középső /4-6 osztály/ szintet, sőt ujabban az előiskolát is. Ugyanakkor városi területen egy-egy alsó- és középszintű iskolának 25 tanterme is lehet. Az egyedüli meghatározó tényező a népsűrűség és a környező lakóterületek strukturája. Az új iskola - szokásos mérete 12-14 tanterem és speciális létesítmények - fizikai oktatás, a textilmunka, a fa-, fémmunka számára, könyvtár, tanári szoba, étterem, egészségügyi részleg, zeneterem. Az iskolákat általában egy emeletes kivitelben építik. Minden tanteremnek saját bejárata, ruhatára, mosdója van. A tantermet és a csoporttermet részint üvegből készült fal választja el, úgy, hogy a tanítónak jó áttekintése van az osztály felett.

A felső szintet sok helyen a gimnáziummal kombinálták. De lehet a közép- és alsósztinttel egy épületben is. A felső szintű iskolában általában nincs a hagyományos értelemben vett tanterem. Helyét a szakelőadó termek váltják fel. A gimnáziumi létszám 500-1500 fő között változik; a gimnáziumi jellegű iskolák létszámát 1000 főhen maximálták. Tapasztalható olyan törekvés, hogy a gimnáziumi jellegű iskolákat is polgári közéleti központként használják. Kisérletek folytak a fogyatékos tanulók bekapcsolására a rendes iskolai oktatásba. Számukra speciális berendezéseket /lift, mosdó, tolókosci, hallási segédeszköz, stb./ szereltek fel.

Az előiskola

A svéd előiskolának két fajtáját ismerjük: a játékkiskolát és a napközi otthont. A játékkiskolába 4-6 /esetleg 3-7/ éves gyermekek járnak délelőtti és délutáni váltásban. 1950-ben 18.743 előiskolai férőhely volt, ezek száma 1964-re 49.016-ra emelkedett és 1970-ben már 90.000 férőhellyel számoltak. A napközi otthonos óvodákban a dolgozó anyák gyermekeit vették fel, mérsékelt létszámban. Az 1950-es 9.708 férőhely 1964-re csupán 11.088-ra növekedett, összességében 1964-ben minden hetedik gyermek járt az előiskola valamilyen formájára. Az oktatásügyi kormányzat erőfeszítései arra irányultak, hogy egységes és mindenki számára hozzáférhető előiskolai rendszert építsenek ki.

Az oktatásügy

Az oktatásba bevont korcsoportok
/százalékok/

Korcsoportok /becsülve/	1940	1950	1960	1965	1970
7-16	79	85	92	98	99
16-18	10	25	35	44	62
19-24	5	10	17	21	27

Az egyes iskolaformák tanulóinak száma
/az 1969/70-es iskolai évben/

Alapiskola	931.000
Szakmai előkészítő iskola	77.700
Szakiskola	34.000
Gimnázium	107.900
Népi főiskola	15.300
Egyetem és főiskola	30.000
Egyéb	15.200

Számunkra különösen az első mond sokat, hiszen azt jelzi, hogy az egyes korosztályokon belül kiemelkedően magas az oktatásban résztvevők száma.

Alapiskola

A kötelező alapiskolai képzés 7-16 éves korig tart. Belső szerkezetét tekintve 3x3 éves periódusra oszlik. Az 1-3 és 4-6 osztályokban minden tanuló azonos tantárgyakat tanul. A 7-9. osztályokban találkozunk a kötelező és kötelezően választható órákkal. Ennek a formának óriási jelentősége van az adottság, tehetség hosszabb ideig tartó és tudatos kibontakoztatása szempontjából.

A heti óraszám és osztálylétszám fokozatonként:

- I. fokozat: 20-24-30 heti óra, 25 fős osztály
- II. fokozat: 34-35-35 heti óra, 30 fős osztály
- III. fokozat: 35-35-35 heti óra, ebből a VII. osztályban 5, a VIII-ban 7 o. szabadonválasztható, a IX. osztályban pedig 9 lehetőség között választhatnak a szülők és a gyermekek. Az osztályok 1-9 évben azonos összetételben dolgoznak.

Az első fokozatban kötelező tárgyak: a svéd, a számtan, vallás, szülőföldismeret, zene, síbő és torna. A középfokon folytatódik a szülőföldismeret, melyhez hozzájönnek: a polgári ismeretek, történelem, földrajz és természetrajz. Az első idegen nyelvet, - és pedig az angolt - a 4., majd később a 3. iskolaévtől tanították. A háztartási ismeretek a 6. osztálytól kötelezőek.

A 7. osztályig az angol kötelező tárgy, a 8. és 9. évben azonban feltételes. A 7. iskolai évben második idegen nyelvként a német vagy a francia választható. A felsőfokon bizonyos természettudományi tárgyak, fizika és kémia is hozzájönnek még. Elméleti szakmai tanácskozás kezdődik a 7. évben és folytatódik a 8.-ban is. Ehhez jön még, hogy minden tanuló, attól függetlenül, hogy a továbbiakban gyakorlati vagy elméleti tanulmányokat gondol végezni, gyakorlati szakmai tanácsadást kap.

a 8. iskolai évben összesen három héten át.

A választható tárgyak a következők: a 7. osztályban 5 óra keretében a tanulók 1 vagy több szakot választhatnak elméleti vagy gyakorlati tárgyak közül.

A 8. osztályban heti 7 órás keret kitöltésére a következő lehetőségek vannak:

1. német vagy francia 4 óra, angol 3 óra;
2. német vagy francia 5 óra, angol 2 óra;
3. német vagy francia 2 óra, angol 3 óra, gépirás 2 óra;
4. műszaki gyakorlat 4 óra, angol 2 óra;
5. kereskedelmi gyakorlat 4 óra, angol, német, francia 2 óra;
6. háztartástan vagy zene és művészet 4 óra, angol 3 óra;
7. kézimunka 2 óra, gépirás 2 óra, angol 3 óra;
8. kézimunka vagy háztartástan 2 óra, gépirás 2 óra, angol 3 óra;
9. műhelygyakorlat vagy háztartástan 7 óra.

Az igazi választás a 9. osztályban kezdődött: a szülők szabad, az iskola által nem befolyásolt, legfeljebb tanácsolt választása után a tanulók a teljes, tehát 35 órát a követendő pálya szellemében 9 ajánlott lehetőség között oszthatták fel.

A 9. osztály választható tagozatai a következők:

1. a gimnáziumra előkészítő tagozat;
2. humán tagozat;
3. műszaki elméleti tagozat;
4. kereskedelmi elméleti tagozat;
5. szociálpolitikai elméleti tagozat;
6. műszaki gyakorlati tagozat;
7. kereskedelmi gyakorlati tagozat;
8. háztartási tagozat;
9. általános tagozat.

A választás a családfő illetékessége volt, de ehhez az iskola a tanuló megfigyelésével, értelmi színvonalának és érdeklődésének megállapításával minden támogatást megadott. A választás nagyobb felelősséget rótt a szülőre, bár menetközben bizonyos korrekciók még lehetségesek voltak.

Az alapiskola tanulói naponként egyszer ingyenes étkezésben részesültek az iskolában, valamennyien ingyenes tankönyvet

és tanulmányi anyagot kaptak.

A 10 ezer lapp közül kb. 2.700 hivataloszerűen rénszarvas tenyésztéssel foglalkozott. Nekik lehetőségük volt gyermekeiket a 9 éves nomád iskolába adni, de járathatták őket állami iskolába is. Az 1000 cigány közül kb. 250 analfabéta a felnőtt oktatásban vett részt. A külföldi vendégmunkások is kötelesek voltak gyermekeiket 9 évig taníttatni.

Középiskola

Már 1970-ig is megnőtt az érdeklődés a szekundér iskolák iránt is. Ezt jól mutatja az alábbi táblázat:

Iskolatípus	1950	1960	1969
Gimnázium	21.100	66.600	107.900
Szakiskola	-	-	34.000
Szakmai előkészítő iskola	12.900	49.400	77.700 ^{1/}
Ö s z e s e n :	33.000	116.000	219.600

1/ Magániskolák nélkül.

A korábban bonyolult középiskolai rendszer 1966/67-ben egyszerűsítették. Összevonták az addig párhuzamosan működő általános műszaki és kereskedelmi gimnáziumokat. A reform oka az volt, hogy korábban a műszaki és kereskedelmi gimnáziumok száma sokkal kisebb volt, mint az általános gimnáziumoké. Ezután valamennyi új gimnázium általános és szakmai képzést adott 5 tagozaton: társadalomtudományok, államtudományok, gazdasági tudományok, természettudományok, mérnöktudományok terén. A gimnáziumi tanulmányok időtartama általában 3 év, a mérnöki tagozaton 4 év.

Az új típusú svéd gimnáziumban új vonás néhány eddig mellőzött tudományszak bevezetése volt, mint pl. technológia, üzeme-gazdaságtan, államismeret. Pedagógiaiilag az önállóságra nevelés a cél: a tanulók fokozatosan hosszabb, összefüggő feladatokat kapnak önálló, felelősségteljes kidolgozásra. A demokratizmusra törekvést jelenti, hogy a tanulók képviselőik révén résztvehetnek oktatóik szakmai megbeszélésein.

A gimnáziumi felvételhez az általános iskola 9. osztályának egyik elméleti ágában szerzett végbizonyítvány volt szükséges. Az új típusú gimnáziumban a tanulmányokat nem zárta le érettségi bizonyítvány. A gimnázium mellett 1970 óta minden helységben, ahol gimnázium működik, 2 éves szakiskolákat is létesítettek társadalomtudományi, közgazdasági és műszaki tagozattal. A társadalomtudományi tagozat további képzés megalapozását végezte, a közgazdasági és a műszaki tagozat a gazdasági életpályákra készített elő. Ide felvétel az általános iskola 9. osztályának bizonyítványa alapján esetleg kiegészítő ismeretek alapján történt, s ide idősebb, már munkában álló egyének is felvételüket kérhették, sőt számukra felvételi helyek 25 %-át tartalékolni kellett. A műszaki tagozat 2. évfolyamára a felvételhez 9 hónapos üzemi-gazdasági gyakorlat szükséges. A szakiskola nem adott érettségi bizonyítványt.

Az 1970-ben végrehajtott iskolaügyi törvény a minimálisan 2 éves, leginkább azonban 4 éves kereskedelmi és mezőgazdasági tanuló /tanonc/ oktatást is bevonta a gimnáziumi oktatás keretébe az ún. tömboktatás révén. Ez azt jelentette, hogy az alapképzés az 1. évben minden tanuló számára azonos volt, a fokozatos specializálódás a 2. osztályban kezdődött. Az oktatás végbemehetett

- a/ teljesen az iskolában,
- b/ teljesen a munkahelyen /üzemi iskolákban/,
- c/ felváltva az iskolában és a munkahelyen.

Az ipari tanuló /tanonc/ iskolából megfelelő vizsgák letétele után bizonyos főiskolai tanulmányokat folytathatott /főként műszaki és közgazdasági jellegűeket/. A szakiskola befejezése után a tanulónak módjában állt, hogy - ha szabad helyek álltak rendelkezésre - tanulmányait a gimnázium 2. osztályában folytassák. Vizsgálták, miként lehetne ebből a szakiskolából egyetemi tanulmányokat folytatni.

Az 1970-es adatok szerint a felsőoktatási intézmények felvételi kapacitása egy-egy év gimnáziumi "termelésének" 85 %-át tudta felvenni. Ebből a tételből 30 százalék a gimnáziumból, 20 százalék a szakiskolából, 35 százalék pedig a tanulóiskolából került ki.

Felsőoktatás

A tanulók áramlása a magasabb képzés felé nagyon erősen megnövekedett. A tanulók száma ezen a fokozaton 1945-ben még kb. 14.300 volt, míg 1955-re már 22.600-ra növekedett, míg 1965 őszén már kb. 68.700-at tett ki, mely megoszlott Uppsala, Lund, Göteborg és Stockholm egyeteme és főiskolái, valamint az újonnan megnyitott Umea-i egyetem között. 1968-ban ez a szám már 114.800-ra emelkedett. Az 1920. és 1960. év között az akadémiai képzettségű emberek száma minden huszadik évben megkétszereződött.

Tekintsünk át néhány jellemző statisztikai adatot a svéd felsőoktatásról. Svédországban 1960-ban 37 ezer, 1967-ben 98 ezer volt a nappali tagozatos főiskolai hallgatók száma, amely 265 százalékos növekedést mutatott és Svédország Európában a harmadik helyen állt. Ugyancsak a harmadik hely illette Svédországot a 100 ezer lakosra jutó nappali tagozatos hallgatók létszámát tekintve is, amely 1.250. Az oktató-hallgató arányt tekintve 1 oktatóra 1960-ban 20 hallgató jutott Svédországban. A 100 ezer lakosra jutó végzős hallgatók száma 1960-ban 78 volt, 1967-re 152-re emelkedett. A nőhallgatók számát tekintve 1960 és 1967 között a műszaki ágazatban 4 százalékról 6-ra, az agrár ágazatban 7 százalékról 18-ra emelkedett. A természettudományi fakultások hallgatói létszámánál az 1960-as helyzetet 100-nak véve 1967-re 285-re emelkedett az arány. Ugyancsak jelentős a műszaki és agrár felsőoktatásban részesülők arányszám-növekedése is.

A tanulási igény messze meghaladja a lehetőségeket. Ezért több fakultáson felvételi rendszer működött. A következő táblázat áttekintést ad az akadémiai szektor különböző szakterületein tanuló hallgatók számáról. 1970-ben teológia 1.350, jog 6910, orvosi 6430, humán 27.000, társadalomtudomány 33.600, természettudomány 17.230, műszaki 11.050, fogorvosi 1.560, nemzetgazdaságtan 4.030, gyógyszerészeti 710, egyéb 7.500.

A nagyarányú létszám felfutás következtében egyes laboratóriumokat kívánó tárgyaknál 2 műszakos rendszer bevezetésével foglalkoztak.

Svédországban a tudományos kutatás nagy része az egyetemekre koncentrálódott és ennek megfelelően ide áramlott az állami eszközök legnagyobb része is.

A pedagógusképzés

A második világháború után a közoktatás átszervezését szükségyszerűen követte a pedagógusképzés továbbfejlesztése. Az átállás nem történt gyorsan és könnyen. A pedagógus-hiány Svédországban sem ismeretlen fogalom, s ez nem ritkán befolyásolta a minőségi szintet. A tanárkereslet és kínálat aránya néhány iskolatípusban a következő képet mutatta. Az alsó tagozat egy, illetve kettő évét 3 évre emelték, ennek következtében 1963-ban összesen 13.000 tanítóra volt szükség; 1966/67-ben pedig már 16.000-re. A képesítés nélküli tanítók száma 1965-ben 1.300 volt, ugyanakkor 800 alsó tagozatos pedagógus felső tagozaton tanított. A középső tagozaton a betöltendő pedagógushelyek száma 1960/61-ben volt a legnagyobb, 21.500. Ez a szükséglet ezután némileg csökkent; 1965/66-ban 18-19.000. A képesítés nélküli vagy alacsonyabb képesítésű tanárok aránya magas, az 1960-as 1.000-ról 1965/66-ra 23.000-re nőtt, ebből 800 alsó tagozatos tanár. Ezzel egyidejűleg 1.800 továbbképzett középtagozatos tanár a felső tagozaton tanított. Mindemellett kb. 2.000 tanári hely várt betöltésre 1965/66-ban az általános - elemi - iskolák felső tagozatán.

Középiskolák. A teljes állású diplomás tanárhelyek száma 1953 és 1963 között 7.000-ról 15.000-re nőtt, az általános eleméleti szaktárgyakat ugyanis csak egyetemet végzett pedagógusok oktathatják. Egyidejűleg emelkedett a nem megfelelő képesítéssel rendelkező tanárok száma. 1961-ben 2.200 egyetemet végzett tanár rendelkezett gyakorlati pedagógiai képzettséggel.

A hetvenes évek elejének tanárhiánya elsősorban a korábbi téves becslések következménye volt. A különféle szinteken különféle tényezők okozták a téves kalkulációt. /Az elemi iskolákban pl. nem számoltak az újabb "demográfiai hullámmal"; a középiskolákban arra gondoltak, hogy az elemi iskolai pedagógusok közül többen képezik tovább magukat; nem számoltak kellő mértékben az ipar elszívó hatásával, stb./

1968-tól gyorsütemű emelkedés volt tapasztalható a pedagógiai főiskolai hallgatói létszámban. Az elemi iskolai pedagógus jelöltek számát 1.300-ról 1.500-ra emelték, az általános középiskolai jelöltekét 1.400-ról 2.000-re, a szakosított középiskolai tanárjelöltek száma változatlan maradt. A tanárképzés összes költsége 171 millió svéd korona körül volt, ebből 21 milliót a 60-as évek végén adott a kormány e célra. Hét korszerűen felszerelt tanárképző főiskola szervezését kezdték meg az elmúlt évtized fordulóján.

Óvónőképzés

A tárgyalt időszakban az óvónőképzés Svédországban nem volt a felsőoktatás része, bár a tanítóképző intézetekben képezték ki az óvónőket is. A felvétel 19 éves kortól volt lehetséges - a feltétel a 9 osztály elvégzése és angol nyelv-ismeret. A tanulást megelőzően - 16 éves kor után - 2 gyakorlatot kellett elvégezni: magánháznál 7 évesnél fiatalabb gyermek mellett kellett minimum 9 hetet eltölteni, majd 4 hónapig óvodában vagy más köznevelési intézetben gyakorlatot folytatni. A képzés 2 évig tartott és 50-50 százalékban oszlott meg az elmélet és gyakorlat között. Az óvónők további 3 éves tanulás után gyógypedagógusok lehettek. /1970-ben 530 óvónő hagyta el a főiskolákat, s ugyanekkor 720-an kezdték el tanulmányaikat./

Az alsó tagozatokon és néhány helyen a középső tagozaton is osztálytanárok tanítottak; a felső tagozaton és számos helyen a középső tagozaton is szaktanárok oktattak. Az osztálytanítóknak is két csoportja volt, az alsó- és középfoku osztálytanító.

Az alsó- és középfoku osztálytanítók képzése

A specializált főiskolákon a tanulmányi idő egységesen 5 szemeszter. Az alapkurszus vizsgával zárult, majd a jelölt 2 szakot választhatott, s ha ezt is eredményesen elvégezte, akkor középfokon taníthatott. Az általános iskola alsó- és középső tagozata részére a tanítók képzése a 11 tanítóképző intézetben történt. A leendő tanítók az általános iskola felső tagozatának elvégzése után jelentkezhettek felvételi vizsgára. Az ál-

általános iskola alsó tagozatára a képzési idő tartama 2 év, a középső tagozatra 4 év, de ha a pályázó gimnáziumi érettségivel jelentkezett, akkor csak 2 év. Gimnáziumot végzett jelentkezők az általános iskola felső tagozatában való tanításra szakképesítésüket a 3 svéd pedagógiai főiskola /Stockhol, Göteborg, Lund, Uppsala/ valamelyikében szerezhették meg 3 év alatt.

Az általános iskola alsó tagozatában osztálytanítás folyt, a középső tagozaton azonban már szakosított az oktatás. Az általános iskola középső tagozatán oktató tanárok kétszakos képesítést kaptak. A szakpárosítás három nagy tudományág területén belül történhetett meg: a humán tudományok /nyelvek, történelem/, a természettudományok /földrajz, biológia/ és a matematikai tudományok /matematika, fizika/.

Az általánoson képző középiskolák /gimnázium, szakiskolák/ leendő tanárai az öt svéd egyetem /Stockholm, Lund, Uppsala, Göteborg, Umea/ megfelelő karait látogatták 3-4 éven át, majd mint az egyetemi legalacsonyabb fokozat /filosofie kandidat/ tulajdonosai további 2 éven át látogattak egy pedagógiai főiskolát. Aki pedagógusi pályáján csak gimnáziumban akart tanítani, további 3-4 egyetemi év és államvizaga letétele után megszerezte a következő egyetemi fokozatot /filosofie magister/. Mindkét típus ezen felül köteles volt fél éven át középiskolában iskolai gyakorlatot folytatni.

Tekintettel a fenti képzés bonyolultságára, 1971-től kezdve a tanárképzést új alapokra helyezték. Ezek szerint a pedagógusképzés a fentebb említett 4 pedagógiai főiskolán történt, mindenestre belekombinálva az egyetemi oktatást is. Ezek szerint a következő pedagógusképzés folyt a gimnázium elvégzése után: 1. Az általános iskola alsó tagozatára /1-3.o./ osztálytanítókat képeztek öt félév alatt; 2. az általános iskola középső tagozatára /4-6. o./ osztálytanítókat képeztek 6 félév alatt /egy gyakorlati félévvel/. 3. Az általános iskola felső tagozatára /7-9.o./ szakoktatókat képeztek ki egy vagy két szakra. Ez a leendő pedagógus a pedagógiai főiskolán öt félév alatt szakmai és pedagógiai képzést kapott, majd valamelyik egyetem megfelelő karán további két félévben szakmai okta-

tásban részesült.

Uj szinfoltot jelentett a pedagógiai főiskolákon a szociális gondozók és a nevelők képzése. Az előbbieik feladata, hogy a közigazgatásban a szociálisan rászoruló gyermekeket megmentésük az anyagi és erkölcsi romlástól. A szociális gondozókat betöltött 19. életév után vették az előképzettség és az egészségügyi állapot igazolása után és 3 éves képzést kaptak. A nevelőtanári tagozaton a feltételek ugyanazok, de életkori megkötöttség nem volt, kértek azonban bizonyos gyakorlatot /táborban, napközi otthonban, játszótéren, klubban, gyermekkórházban, fiatalkoruak fogházában, stb./. Itt a képzés 2 éven át folyik.

A négy svéd pedagógiai főiskola folyamatosan alakította ki tudományos profilját és kapcsolatait az egyetemekkel. Ebből a célból mindenütt pedagógiai kutató részlegeket létesítettek, amelyeknek vezetője egyetemi tanár. Egyetemi oktatók ezen kívül is vállaltak előadásokat főiskolákon.

A pedagógiai főiskolai szabályzatban /1968. július 2./ megjelölt funkciók a következők:

1. az alsó- és középfoku iskolákban /beleértve a gimnáziumokat és szakközépiskolákat is/ tanító pedagógusok képzése;
2. a pedagógiai kísérletezés és kutatás.

Központi felügyeleti hatóságuk az Iskolaügyi Főigazgatóság.

A főiskolák élén igazgató állt, mellette igazgatói tanács, tanulmányi tanács és oktatási bizottságok, valamint kijelölt gyakorló- és kísérleti iskolák működtek, továbbá egyéb, - főleg gyógypedagógiai - intézmények. A tanév 40 hét, amely két félévre oszlott. Továbbképző tanfolyamok szünetidőben is szervezhetők. A speciális tagozaton különféle gyógypedagógiai szaktanárok tanultak. A tanulmányi idő az egyes tagozatokon különböző. A szabályzat az egyes tagozatok tanulmányi rendjét részletesen meghatározta. A tanulmányokat államvizsga fejezte be. Minden évben királyi rendelet állapította meg a felvehető új hallgatók számát. A folyamodóknak a szükséges előképzettséget és egészségi állapotot kellett igazolniuk. A felvétel a főigazgatóság vagy annak megbízásából az igazgató hatáskörébe tartozott. Az igazgatói és a tanulmányi tanács ellenőrzi az oktatást, és

szükség esetén megfelelő javaslatokat tesz, az oktatási bizottságok pedig figyelemmel kísérik az egyes szaktárgyak tanítását és a tanulmányi eredmények alakulását. Mindhárom szerv a tanári testület és a hallgatók képviselőiből alakult. A főiskolán pedagógiai, metodikai és szaktárgyi intézetek működnek. A tanszékmélyzet rendes és rendkívüli tanárokból, lektorokból és adjunktusokból áll. Jogaikat és kötelességeiket a szabályzat részletesen meghatározta.

Tekintsük át az uppsalai specializált főiskola tanítóképzési óratervét /1969/:

Tárgy	óraszám
Szaktárgy	
kötelező: svéd	120
angol	77
matematika	30
orientáló szak:	
hittan	45
honismeret /társadalomismeret, történelem, földrajz, biológia, kémia, fizika, környezetismeret/	160
kép- és formamunka	120
zene	140
torna	140
kötelezően választott kurzus	
svéd	60
angol	60
matematika	50
Orientáló szakok	
hittan	10
társadalomismeret	10
történelem	10
földrajz	10
biológia	10
kémia	10
fizika	10
kép- és formamunka	60

zene	60
torna	60

Pedagógia

pszichológia, általános pedagógia	125
iskolai higiénia	12

Metodika

kötelező szakok	
svéd	100
angol	15
matematika	50

az orientáló szakok és a közös
oktatás

metodikája 50

technikai oktatási eszközök hasz-

nálata 15

szépirás 20

Kötelezően választható kurzusok

svéd 20

angol 20

matematika 10

orientáló szakok 10

Mindenki számára kötelező 1409 óra

Gyakorlat

gyakorlati periódus Ca 320 óra

gyakorlati szeminárium Ca 425 óra

Praktikum 10 hetes

2 hét a második szemináriumban

4-4 hét a 3. és 5. szemináriumban

a gyakorlati szemeszter a 4. szemináriumban van.

Középfoku tanítóképzés /1969/

6 szemeszterből áll, alap- és választott kurzusok vannak. Alapkurzus: svéd, angol, matematika, hittan, társadalomismerek, történelem, földrajz, biológia, kémia, fizika, kép- és formamunka, zene, torna.

A 3 kötelezően választott szakban a szakmai elmélyedésre a 4. és 6. szemeszterben kerül sor. A választott kurzusok meghatározott szakcsoportokból állnak. A zene és a torna kivételével a többi szakképzés a felső fokon történő oktatásra is feljogosít. A következő szakkombinációk léteznek: hittan-történelem, svéd-angol, matematika-fizika, kémia-biológia, társadalmi ismeretek-földrajz, ha valaki a 4. szemeszterben a matematikát választja, a 6. szemeszterben végzi a fizika szakot.

Az uppsalai főiskola a következő tanterv szerint dolgozik:

szaktárgy

kötelező szakok

svéd	220
angol	160
matematika	65

orientáló szakok

hittan	60
társadalmi ismeretek	25
történelem	25
földrajz	25
biológia	50
kémia	25
fizika	25
kép- és formamunka	120
zene	50
torna	50

Obligatorische Wahl kurse,

kötelezően

választott szak

hittan, svéd, matematika, kémia vagy társadalmi ismeretek	140
---	-----

történelem, angol, fizika,	
biológia, földrajz	140
zene, torna	150
Pedagógia	
pszichológia, általános pe-	
dagógia, általános metodika	175
iskola egészségügy	125
Metodika	
kötelező szakok	
svéd	50
angol	30
matematika	40
orientáló szakok és az együttes	
tanítás metodikája	77
techn. eszközök	15
szépirás	16
Kötelezően választott szakok	
hittan, svéd, matematika, fi-	
zika vagy társadalmi ismeretek	20
történelem, angol, fizika,	
biológia, földrajz	20
összesen	1785

Praxis

gyakorlati periódus	Ca	320 óra
gyakorlati szemeszter	Ca	425 óra

A pedagógusképzés u.az mint az alsófokú oktatásnál

Gyakorlati képzés: 10 hét hospitálás és oktatás

- 1 hét a 2. szemeszterben
- 2 hét a 3. szemeszterben
- 3 hét a 4. szemeszterben
- 4 hét a 6. szemeszterben

Akik korábban végeztek a régi oktatási szisztéma szerint, azok számára külön továbbképzést szerveznek.

Szaktanárképzés

A felsőfokon oktató szaktanárok többsége az egyetemen kapott szakmai felkészítést. De taníthattak a felsőfokon, a középfokon oktatásra jogosító végzettséggel is. A pedagógusképzés a tanárképző főiskolákon történt Göteborgban, Linköpingben, Malmöben, Stockholmban, Umeában és Uppsalában. A szaktanári állás elnyeréséhez a jelölteknek bizonyítani kell a felkészültségüket 2-3 szakban.

Szakcsoport:

3. szak

svéd - kereszténységismeret	történelem vagy földrajz
svéd-történelem	földrajz
svéd-angol vagy német vagy francia	történelem vagy földrajz
angol-német	francia vagy társadalomismeret v. történelem, vagy földrajz
angol-francia	német v. u.a. fentebb
kereszténységismeret-történelem	társadalomismeret v. földrajz
társadalomismeret-történelem	kereszténységismeret v. földrajz
biológia-kémia	matematika-fizika v. földrajz
matematika-fizika	kémia v. földrajz
matematika-kémia	fizika-földrajz v. biológia
kémia-fizika	matematika v. földrajz

Ettől lehetett eltérés a gimnáziumi mérnökök, közgazdasági oktatók képzésében, akiket többnyire a szakpedagógiai intézetekben képezték. Mindkét helyen szaktanárrá képezték őket az általános iskola felső tagozatára, vagy szakközépiskolába. A képzésük 2 szemeszterben történik, az elsőben szakmai, a másodikban pedagógiai képzést kaptak.

A szaktanárok kiképzése szakmai és pedagógiai részre oszlik. A képzés a bölcsész karon történt, amelyen 1969 óta új, feszített oktatási rend létezett. Akik pedagógusok akarnak lenni, már a szakmai képzés idején látogathatják a pedagógiai, didaktikai kurzusokat. A szakmai képzettséget természetesen esti, levelező formában is meg lehet szerezni.

A gyakorlati pedagógiai kiképzés az egyetem befejezése után kezdődött a tanárképző főiskolán. Ide további 3 éves szakmai tanulmány után felvételi vizsgával lehetett bejutni. A képzés a bölcsész karokkal szoros együttműködésben történt. Ide jöhettek tanulni általános iskolai tanárok is kettő szemeszteres főiskolai tanulás után, nem különben a diplomás mérnökök is megszerezhették a pedagógus képzettséget. Tekintettel az általában kétszeres túljelentkezésre, a bejutás felvételi vizsgával történt.

A képzés kettő szemeszteres, ennek keretében elméleti és gyakorlati képzés folyt.

A képzés tárgyai:

Elméleti:

- pedagógia, metodika /didaktika/ technikai segédeszközök használata, retorika nyelvi készség
- metodikai /didaktikai/ képzés minden választott szakon /2-3/ általános iskolai, gimnáziumi és szakiskolai szinten is történik.

Gyakorlati:

- hospitálás
- tanítási gyakorlat
- gyakorló fél év /általában több iskolatípusban/

Metodika /didaktika/ 120 óra

Pedagógia 75 óra

Technikai segédeszközök használata 15 óra

Gyakorlat:

hospitálás 60 óra

oktatás 45-60 óra

Az első szemeszter 3 periódusból állt:

- első periódus 3 hét szakvezetővel
- második periódus általános iskolai felső tagozat
- harmadik periódus gimnázium

A jelölt minden periódusban néhány órát tanított.

A második szemeszteren, a gyakorló szemeszterben a jelölt megismerte a tanulóit, ekkor mintegy 14-16 heti órát tanított a szakvezető felügyeletével. Emellett 30-50 órát hospitált saját

szakvezetőjénél vagy más tanárnál és elkészített 1-2 szemeszter munkát, amelyet a szemeszter végén bemutatott. A jelöltet és a szakvezetőt a gyakorlat előtt a munkára közös konferencián felkészítették. A jelölt értékelése a gyakorlati szemeszter során történt.

1970 óta Linköpingben általános iskolai tanítók számára is van két szemeszteres pedagógusképzés: az első szemeszter elméleti /pedagógiai, metodikai, didaktikai, nyelvi/ képzésből áll, a második szemeszterben a jelöltek hospitálnak és tanítanak.

A speciális szakok tanárainak képzése külön rendszer szerint történt, ami azt jelenti, hogy 3 éves gyakorlati munka után 1-3 szemeszterben folyt a képzésük. Az új pedagógusképzési rendszerben az osztálytanítót, a szaktanárt és a speciális tanárt pedagógiából egyaránt a tanárképző főiskolán képezik. A kiképzés a szakpedagógiai intézetekben történt.

A képzés előfeltétele általános iskolai végzettség vagy ennek megfelelő felkészültség, 22 éves életkor és legalább 7 éves gyakorlat a választott szakban. A képzés 33 hétig tart és 3 részből áll:

- I. 15 hetes elméleti felkészítés /előadás és szeminárium pszichológiából, pedagógiából, általános és speciális metodikából és didaktikából, kulturális és társadalmi orientálás témaköréből, iskolai egészségstanból, munkavezetésből, a munkaerő piac helyzetéről, stb./
- II. 15 hétig "asszisztens tanár". Ez idő alatt hospitál, tanul és meghatározott ideig munkavezetést végez a választott szakban szakvezető felügyeletével.
- III. A kurzus 3 hetes ismétléssel zárul.

A többi szakoktatót /kereskedelmi, gépiró, egészségügyi segéderő, asszisztens oktató, stb./ a megfelelő szakmai és általános műveltség bizonyítása után általában 15 hetes pedagógiai kurzuson képezik.

A gyakorlati szakok tanárainak képzése

A 60-as években képezték a rajz, torna, zene, fa- és vas-munka, textil, háztartás, gyermekgondozás, varrás szaktanárait. A képzés időtartama változó. A rajztanárokat pl. külön intézetben képezik 3 esztendeig. Felvétel 18-30 év közötti korhatár és egy éves előkészítő kurzus az előfeltétel. Hasonló a helyzet a tornatanároknál is. Nekik a tanári vizsga előtt testnevelési főiskolát kellett végezni. A képzésük fontosabb részei: anatómia, fiziológia, pszichológia, pedagógia, szociológia, egészségügy ismeretek, a sport és testnevelés elmélete, metodikája és gyakorlati tanítás. A nagy érdeklődést mutatja, hogy 1968-ban 200 férőhelyre 1229-en jelentkeztek. A zenetanítókat a zeneti főiskola és a konzervatórium képezi. A jelöltek az általános iskola befejezése után 16-25 éves korukig jelentkezhetnek, s felvételi vizsgával juthatnak be az intézetbe.

A fa- és vasipari szakoktatókat kettő szemeszteres kurzuson képezték. A képzés tárgyai: svéd, társadalomismeretek, matematika, fizika, kémia, pszichológia, pedagógia, szakrajz, rajztechnika, munkamethodika /didaktika/, anyag-, szerszám- és gépismeret, és torna. Előfeltétel a 20 éves kor, általános iskolai végzettség és vas vagy asztalos szakmunkásképző iskola eredményes befejezése. A szaktanári vizsgáig 5 éves a tanulási idő. Ebből 3 év szakképzés központi iskolában, egy év kiegészítő képzés valamelyik szakiskolában, és 1 év a pedagógiai képzés időtartama.

A többi szaktanári képzésnél /textil, háztartási ismeretek, gyermekápolás, varró, stb./ a felvétel előfeltétele általános iskolai végzettség és a választott területen szakképzettség bizonyítása. A képzés különböző: a háztartási ismereteket oktatóknál az általános iskola, minimum 19 éves életkor, egy szeminárium a háziasszonyok iskolájában, 5 hónapos vidéki háztartási iskola, 6 hónapos gyakorlat kórházi konyhán, 2 hónapos gyakorlat nagyüzemi konyhán vagy katonai, illetve más nagy közétkeztetési intézményben. A gyermekgondozó és textiles oktatók képzése 3 évig tart. A pedagógiai képzésük a szakpedagógiai intézetben történik. Azoknak a pedagógusoknak a képzése,

akik a szabad idő kulturált eltöltésének szervezésével foglalkoznak, 19 hétig tart egy erre a célra létrehozott intézetben. Ezen belül pedagógiai képzést kapnak 12 hétig /előadás és szeminárium pszichológiából, pedagógiából, metodikából, társadalmi orientálódás témaköréből, higiénia, beszédtechnika, tanítási gyakorlatok látogatása/; ezután 5 hetes hospitáláson és tanítási gyakorlaton vesznek részt szakvezető irányításával, majd 2 hetes időtartamu ismétlés következik. Emellett külön képezik a mezőgazdasági és kertészeti szakoktatókat.

Az adatfeldolgozó pedagógusok képzése. Ez a képzési forma 1969 óta létezik. Felvétel előfeltétele szakvégzettség, egy éves gyakorlat vagy gimnáziumi végzettség és "hosszu gyakorlat". A képzés egy évig tart a következő tantárgyakból: adminisztráció, információelmélet, számítógépek ismerete, általános programozás, a programozás nyelve, rendszer munka, angol szaknyelv, pszichológia, pedagógia, metodika /didaktika/, tanítási gyakorlat, képzéstervezés.

Az oktatásügy dolgozóinak továbbképzése

A továbbképzéssel Svédországban az oktatásügyi minisztérium, a 24 megyében működő továbbképzési kabinet, illetve a pedagógiai főiskolák mellett szervezett szakosztályok foglalkoznak. Az 1968-as évben a következő típusú tanfolyamokat indították:

- 1/ szünidei tanfolyam - általában egyhetes, pedagógiai, módszertani, esetenként szaktárgyi kérdésekkel is foglalkozott.
- 2/ Folyamatos postgraduális tanfolyam a beiratkozott pedagógusok továbbképzés céljából.
- 3/ Kísérleti tanfolyamok, melyek a továbbképzés speciális problémáival foglalkoztak /pl. az oktatási segédeszközök vizsgálata/.
- 4/ A legigényesebbnek a szemeszterenként tartott 2-3 hetes tanfolyamok látszottak.
- 5/ Ezen kívül esti továbbképző tanfolyamok működtek.
- 6/ A nagyobb gyakorlattal rendelkező pedagógusok számára az egyes szaktárgyakból 2-6 napos tanfolyamokat indítottak. Ezeket évközben vagy nyári szünetben rendezték. Az újonnan kinevezett igazgatók és az iskola többi adminisztrátora számára 2 hetes tanfolyamot tartanak a munkájukkal kapcsolatos alapvető kérdé-

sekről. Ezen kívül tartanak a tanérjelöltek szakvezetői számára tanfolyamokat.

Az általános iskola felsőtagozatu tanárai és a műszaki tárgyakat oktatók számára megyei, járási összevont tanfolyamokat rendeztek pedagógiai és módszertani kérdésekről, illetve a szaktárgyak oktatásáról. A tanfolyam idejére a tanév folyamán 5 napra mentesíteni lehetett a tanítási kötelezettség alól. A tanfolyamon többnyire külső előadók dolgoztak, a munka tanulókörökben folyt, amelyeket a helyi iskola tanács képviselője vezetett. A továbbképzés formája a tanácsadási /szakfelügyelői/ látogatás, illetve a bemutató órák rendszere. A továbbképzés alapvető követelményeit az új tantervek bevezetéséből adódó feladatok határozták meg, messzemenően figyelembe veszi a pedagógusok igényeit is. A pedagógusok igényeit a tanácsadók, szakfelügyelők összegyűjtötték és eljuttatták a továbbképzési központokba. Gyakran visszatérő vita volt a svéd közoktatásban és a továbbképzés legjobb formájának meghatározása. Egyesek rövid tanfolyamok szerepét hangsúlyozták, szerintük egyéb formák helyett tanulmányi és információs anyagokat kell a pedagógusok rendelkezésére bocsájtani önképzésük segítése céljából. Ez annál is fontosabb, mert minden fajta továbbképzés általában csak tényközlésből, tájékoztatásból áll és a pedagógusokon mulik, hogy mennyire teszik magukévá az ismertetett anyagokat.

A továbbképzés szervezeti felépítésében Svédországot 6 területre osztották, minden területnek van egy pedagógiai fakultása és ezen belül egy továbbképzési részlege: Stockholm, Linköping, Malmö, Göteborg, Uppsala és Umea. Folyamatosan elmélyült a területen belüli együttműködés a járások, megyék és a fakultások között.

A területeken belüli továbbképzési részleg legfőbb feladata a tanácsadók /szakfelügyelők/ továbbképzése. Az évközi továbbképzés tartalmáért, megszervezéséért a területi járási oktatásügyi szervek felelősek. A 60-as években a helyi szervek is egyre nagyobb feladatokat kaptak a pedagógusok továbbképzésének szervezésében - természetesen a különböző területi szervekkel együttműködve. A járási oktatási osztály szervezi az esti továbbképzési tanfolyamokat is. Ezen tanfolyamok vezetőinek

egy-egy hetes központi tanfolyamot szerveznek. A kifejezetten pedagógus továbbképzéssel foglalkozó személyzet összetétele /az egyháziakon kívül/ az alábbiakból áll: az oktatásügyi minisztériumban lévő szakigazgatóból, valamint a mellette dolgozó kilenc munkatársából; továbbá a pedagógiai fakultásokon lévő hat továbbképzési igazgatóból, a továbbképzési igazgató helyetteséből, valamint a járási oktatási osztályon dolgozó 24 igazgatóból /ezek közül hét teljes elfoglaltsággal, 17 pedig részleges elfoglaltsággal kötelező óraszámának háromnegyed részében dolgozik a hivatalban/. Ide tartozik még 210 tanácsadó, akik az általános iskolai tanárok továbbképzésével foglalkoznak, kötelező óraszámuk felében.

A pedagógusképzésben gyakran használták a továbbképzés során használt anyagot, ami nagymértékben hozzájárult a jelöltek megfelelő felkészítéséhez. Bár az általános iskola felső tagozatára és a középiskolákba általában az egyetem képezett tanárokat, a tanárok továbbképzése is a pedagógiai fakultásokon történt az egyetemekkel együttműködésben. A szakiskolai tanárok továbbképzése a pedagógiai intézetek és a szemináriumok együttes szervezésében történt.

A továbbképzés méretei, terjedelme

A tanfolyamok tevékenységét az alábbi kimutatás szemlélteti:

Tanfolyamok	A tanfolyamon eltöltött napok száma egy év alatt - 1968
Nyári tanfolyamokon	37.000
Évközi tanfolyamokon	22.000
Kurzusok	
Esti kurzusok	12.000
Idősebb pedagógusok számára rendezett kurzusok	20.000
Igazgatók továbbképzése	1.000
Tanulmányi vezetők számára tanfolyamok	5.000
Összesen:	100.000

A szakirodalom önálló tanulmányozásában évente 3.000 pedagógus vett részt. Az erre fordított idő 30-400 órát tesz ki.

Tanulmányi napok, tanfolyamok

A helyi igazgatási szervek nem minden esetben engedélyezik az összes pedagógusoknak a számukra törvényesen biztosított továbbtanulási napokat. Becslések szerint Svédországban 80 ezer pedagógusból átlagban 3-4 tanulmányi nap jut évente egy-egy pedagógusra, ami 300 ezer tanulmányi napot jelent.

A továbbképzési tanácsadók munkája

A tanácsadók kötelezettsége heti három nap. Nehéz lenne megállapítani, hogy ebből mennyi jut a tanácsadásra. Az átlag kb. heti két napban állapítható meg az iskolai év 40 hete alatt. Tekintettel arra, hogy a továbbképzési tanácsadók száma 200, ez azt jelenti, hogy 19 ezer munkanapot szentelnek a tanácsadásnak.

Maguknak a tanácsadóknak a továbbképzése, valamint a tervező munkában való részvételük idejük egyharmadát tölti ki, ami kb. 9.500 munkanapot jelent.

A továbbképzés költségei

A továbbképzéssel kapcsolatos állami dotáció kb. 26 millió svéd koronát tett ki az évtized fordulóján. A tanfolyamok idejére szóló helyettesítési bérek évente 20-30 millió svéd koronát jelentettek. A közvetlen kommunális beruházások 10 millió svéd koronára becsülhetők.

A svéd oktatásügy, pedagógusképzés és továbbképzés az iparilag fejlett tőkés országok sorában az egyik a leginkább tanulmányozásra méltóknak. Számos elemét hasznosítani lehet - megfelelő adaptációval - nálunk is.

I r o d a l o m

- A svédországi alsó-, és középfokú oktatás 1970/71. évi költségvetésének tervezete. Aktuellt från Skolöverstyrelsen, 1969. augusztusi különszáma 95. p.
- Az iskolaügy és a pedagógusképzés Svédországban. Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, Bp. 1972.
- UNESCO Statistical Yearbook, 1969.
- A svéd pedagógiai főiskolák működési szabályzata. = Aktuellt från Skolöverstyrelsen 1968/69. No. 21. 1-37.p.
- Az uppsalai tanítóképző főiskola óraterve.
Lärar högshden i Uppsala. EU informationsskrift för studerande på klasslärarlingen, Uppsala 1969. 1-38. p.
- Az OPKM néhány e témáju fordítása.
- Horst Hörner: Demokratisierung der Schule in Schweden. Verlag Julius Beltz Weinheim - Berlin - Basel 1970. 414 p. + 62. p. melléklet

Янош Конц:

Система образования и подготовка педагогических кадров в Швеции в период до конца 1960-х годов

В становлении шведской нации значительную роль играла культура, а в рамках ее — система образования. Рождающаяся буржуазия постоянно заботилась об обучении своих детей. Срок обязательного обучения постепенно возрастал до тех пор, пока в 1936 году не вышел закон об обязательном школьном образовании до 12-14 лет, который в 1950 году был модифицирован. По этому закону обязательное школьное обучение продолжается 9 лет. Данная статья прослеживает систему образования до конца 1960-х годов.

Большое значение придавали материальным предпосылкам (условиям), приоритетам развития, научным исследованиям, а в рамках этого — сочетаемости центрального и местного развития системы обучения. Школы стали пригодны и в культурных, коммунальных функциях.

Постепенно создавались детские сады (предвещающие школы), которые в 1960-х годах посещало 15 % 4-6-летних детей. Обучение 7-16-летних детей к 1970-ому году достигло 99 %. В период 3 х 3 года обязательное количество уроков в неделю колеблется между 20-35 часами, в классах, где занимаются 25-30 человек. В старших классах с обязательным количеством часов постепенно формировывалась разветвленная факультация. В 1970 г. 62 % учащихся 16-19-летнего возраста училось в средних учебных заведениях; 27 % молодежи 19-24-летнего возраста — в системе высшего образования.

Подготовка педагогических кадров является задачей 24 областных кабинетов, которые сотрудничают с 6-ю педагогическими факультетами, а также — с местными органами системы народного образования.

János Koncz

Das Bildungswesen und die Lehrerbildung in Schweden
bis zum Ende der 1960-er Jahre

Bei der Herausbildung der schwedischen Nation spielte die Kultur und immerhalb dieser das Bildungswesen eine bedeutende Rolle. Das aufstrebende Bürgertum dehnte die Schulung seiner Kinder nach und nach aus. Die Dauer der Schulpflicht wurde immer mehr erhöht bis 1936 ein Gesetz über die Schulpflicht bis zum Alter von 12-14 Jahren in Kraft trat, welches im Gesetz von 1950 auf eine 9-jährige Schulpflicht geändert wurde. Die Studie folgt der Entwicklung des Bildungswesens bis zum Ende der 1960-er Jahre.

Grosser Wert wurde auf die materiellen Voraussetzungen, die Prioritäten der Entwicklung, die wissenschaftliche Forschung und innerhalb dieser auf die Harmonie von zentralen und lokalen Entwicklungen gelegt. Die Schulen wurden befähigt, auch andere kulturelle Funktionen und Dienstleistungen zu erfüllen.

Stufenweise wurden Kindergärten /Vorschulen/ gebaut, in welche in den 1960-er Jahren etwa 15% der 4-6-jährigen Kinder gingen. Die Ausbildung der 7-16-jährigen erreichte 1970 99 %. In einer 3x3-jährigen Periode schwankt die Anzahl der obligatorischen Stunden zwischen 20 und 35, die Klassenstärke zwischen 25 und 30. In der Oberstufe hat sich neben den obligatorischen Stunden stufenweise ein umfassender fakultativer Unterricht entwickelt. 1970 lernten 62% der 16-19-Jährigen in den Einrichtungen des Mittelschulwesens und 27 % der 19-24-Jährigen in denen des Hochschulwesens.

Die Weiterbildung der Pädagogen ist Aufgabe der 24 Bezirkskabinette, welche mit den 6 pädagogischen Fakultäten bzw. den lokalen Organen des Bildungswesens zusammenarbeiten.

Kékes Szabó Mihály

KÖZÉPISKOLAI TANULÓK ISKOLÁN KIVÜLI TÁRSAS KAPCSOLATAINAK SZINTEREI

A tanulók személyiségfejlődésére ható iskolán kívüli tényezők szerepének és jelentőségének a kérdései az utóbbi két évtizedben kerültek a társadalmi érdeklődés előterébe. A problémakör tanulmányozásának fontosságát dokumentumok sora hangsúlyozta, illetve hangsúlyozza.

Megítélésünk szerint rendkívül összetettek, esetenként pedig még regionálisan is eltérőek azok az okok, amelyek a tanulók iskolán kívüli magatartásának és tevékenységének a vizsgálatára inspirálják napjaink kutatóit. /Pl.: a közművelődési intézményhálózat eredményesebb működése érdekében adatok gyűjtése a fiatalok szabadidős szokásairól; az iskolán kívüli nevelési tényezők szerepének és hatásának a feltárása; az iskolán kívüli környezet és a társadalmi beilleszkedés közötti összefüggérendszer vizsgálata stb./

Az iskolán kívüli társas-együttműködési szinterek kutatásának jelentőségét Korotov V. M. megfogalmazásával egyetértve abban látjuk, hogy e tevékenységi szinterek személyiségformáló hatásaival a nevelési folyamat során feltétlenül számolnunk

kell, s biztosítani kell annak a lehetőségét, hogy a kedvezőtlen hatásokat csökkentsük, illetve kiküszöböljük, a kedvező hatásokat pedig beépítsük a pedagógiai eszközrendszerbe.

/Korotov, V. M. 1974./

A középiskolai tanulók iskolán kívüli tevékenységi szintjeinek a kutatásakor azt a célt tűztük magunk elé, hogy feltárjuk, bizonyos szempontok alapján jellemezzük azokat a társas tevékenységeket, szabadidő eltöltési kereteket, amelyekben a vizsgálatba bevont fiatalok számszerűen legjelentősebb csoportjai résztvesznek.

Dolgozatunkban 24 Csongrád megyei középiskola adatai alapján mutatjuk be az iskolán kívüli társas tevékenységi szintereket, s azok főbb jellemzőit.

Felmérésünk volumene /adatgyűjtésünk 7225 tanulóra terjedt ki/, a vizsgálatba bevont tanulók aránya /mintánk a Csongrád megyei gimnáziumi és szakközépiskolai tanulók 64,1 %-át foglalta magába/ alapján úgy véljük, hogy adatfelyételünk - bizonyos megkorításokkal - teljeskörűnek nevezhető. Adatainkat azonban a regionális sajátosságok miatt nem tekinthetjük országos érvényűnek, a vizsgált középiskolai korosztályra minden vonatkozásban általánosíthatóknak.

Adataink szerint az iskolán kívüli társas-együttműködési szinterek alapvetően két csoportba sorolhatóak.

Az egyik csoportot azok a tevékenységi szinterek alkotják, amelyek valamely intézmény /pl. közművelődési, sport/ keretében biztosítják a szabadidő felhasználását. Ezek az általunk intézményi, illetve intézményesített keretek között folyó tevékenységek élnevezéssel megjelölt tevékenységek lényegében szintén két csoportra bonthatóak: megkülönböztethetjük a tevékenységeknek egy olyan csoportját /pl. szakkör, művészeti kör, énekar, zenekar, zeneiskola, ifjúsági klub, hobby kör/, amelyekben a tevékenységet felnőtt, illetve választott vezetők irányítják. Másrészt - többnyire a közművelődési intézményekben és ifjúsági klubokban - van olyan társas tevékenység is /diszko/, amelyekben a felnőttek jelenléte és szerepe legfeljebb a felügyeletre szorítkozik.

A tevékenységek két jelzett típusának bizonyos foku elhatárolását azért tartjuk indokoltnak, mert a pedagógiai értelemben vett személyiségformálás feltételeit csak az intézményi /intézményesített/ szabadidős tevékenységeknél tartjuk biztosítottaknak.

A szabadidős tevékenységi szinterek másik nagy csoportját a spontán módon megszerveződő lakóhelyi baráti körök alkotják. A lakóhelyi baráti köröknél mérvadónak tekintjük, hogy a fiatalok rendszeres vagy alkalmi találkozása nincs intézményhez, illetve konkrét tevékenységhez kötve. /Ez azonban nem jelenti azt, hogy a lakóhelyi baráti körök tagjai együtt vagy egyénenként nem látogatják az egyéb szabadidős tevékenységi szintereket./

Az iskolán kívüli tevékenységi szinterek jellemzése előtt - mintegy a korábban leírtak összegzéseként - megfogalmazzuk, hogy a vizsgált életkorú fiatalok személyisége alapvetően két minőségileg különböző formában létező társas-együttműködési keretben formálódik: egyrészt a szervezett és közvetlenül vagy közvetve felnőttek által irányított tevékenységekben, másrészt pedig a spontán módon kialakuló, többé-kevésbé diffúz csoportos kapcsolatok, baráti körök formájában.

/Kon, I. Sz., 1979. 207. 1./

1. Az iskolán kívüli társas tevékenység intézményesített formái

A tanulói válaszok alapján nyolc olyan tevékenységi szintér körvonalazódott, amelyben a tanulók jelentősebb csoportjai vettek részt. Természetesen tevékenységi szinterenként eltérő volt a résztvevők aránya és aktivitásuk foka. Összességében a felmérésbe bevont tanulók 80-85 %-a jelezte, hogy egy vagy több iskolán kívüli tevékenységi körnek tagja.

Az iskolán kívüli társas-együttműködési szinterek mind-egyikére jellemző volt, hogy különböző életkorú fiatalok szabadidős tevékenységére adtak lehetőséget. További jellegzetességük, hogy polifunkcionálisaknak tekinthetők, azaz fő irányultságuk mellett az életkori igényekből fakadó egyéb elvá-

rásokat is igyekeztek kielégíteni. Lényeges ismervük még, hogy a választott tevékenységi forma, illetve szintér nem csupán a szabadidő eltöltésének módja és kerete, hanem egyben a serdülő-, valamint ifjúkori személyiség önkifejezésének és az új emberi kapcsolatok kialakításának az eszköze is.

/Kon, I. Sz., 1979. 216. 1./

Adataink szerint a vizsgált tevékenységi szintereken a tanulók a következő megoszlásban vettek részt.

1.sz. táblázat

Az iskolán kívüli társas tevékenységekben résztvevő tanulók megoszlása a tevékenység rendszeressége alapján

Tevékenységi szintér megnevezése	A tevékenységben való részvétel jellege, aránya /%/		
	Rendszeres	Alkalmoszerű	Nem vesz részt
Sportkör /egyesület/	22,8	15,1	62,1
Diszko	13,4	41,3	45,3
Ifjúsági klub	8,4	22,9	68,7
Énekkar	5,5	3,1	91,4
Hobby kör	5,4	10,7	83,9
Művészeti kör	3,7	5,8	90,5
Zenekar	2,2	3,1	94,7
Zeneiskola	2,7	2,3	95,0

Az iskolán kívüli tevékenységi szintereken való részvétel rendszerességének az alapvető iskolai besoroló tényezőktől való függését 2.sz. táblázatunkon tüntettük fel.

2.sz. táblázat

Az iskolán kívüli tevékenységi szintereken való részvétellel rendszerességének függése az alapvető iskolai besoroló tényezőktől / χ^2 -próba/

Tevékenységi szintér megnevezése	Alapvető iskolai besoroló tényezők	
	évfolyam	tan. eredmény
Sportkör	+	-
Diszko	-	+
Énekkar	-	+
Hobby kör	-	-
Művészeti kör	-	-
Zenekar	-	-
Zeneiskola	-	+
Ifjúsági klub	-	+
Lakóhelyi baráti kör	-	+

Adataink jelzik, hogy megközelítően a tanulók egynegyede vett részt rendszeresen iskolán kívüli sportegyesületek munkájában. A regionális sajátosságok /megyénkben eléggé alacsony a sportegyesületek száma/ is szerepet játszhattak abban, hogy a tanulók körében magasabb volt az iskolai sportkörökben rendszeresen tevékenykedőknek az aránya, mint az iskolán kívüli sportegyesületben. Figyelemreméltónak tartjuk, hogy az iskolai sportkörök a sportegyesületeknél sokkal nyitottabbnak tűntek. /Erre utalt az is, hogy alkalmasszerűen az iskolai sportkörök munkájában a fiatalok 27,3 %-a vett részt, a sportegyesületekben pedig csupán 15,1 %-uk./

Az egyes tanulmányi kategóriák között szembetűnő eltéréseket nem tapasztalunk. A különböző tanulmányi eredményű tanulók megközelítően hasonlóan vettek részt rendszeresen, illetve alkalmasszerűen az iskolán kívüli sportegyesületek tevékenységében.

ben. Vizsgálatunknak ezen eredményei részben ellentmondtak a budapesti diákéletmódról készített felmérés adatainak. /A budapesti felmérésben a legjobb tanulók sportoltak legkevésbé. Gázsó-Pataki-Várhegyi, 1971. 181. 1./ Az eltérés szerintünk regionális sajátosságokkal magyarázható. Csongrád megyében a budapestinél jóval behatároltabbak, s ebből adódóan sokkal könnyebben áttekinthetőek az iskolán kívüli sportolási lehetőségek. A középiskolák Csongrád megyében eléggé következetesen élnek azzal a lehetőséggel, hogy az iskolán kívüli sportkörök látogatását meghatározott tanulmányi eredmény eléréséhez kötik. Ezekkel a tényezőkkel magyarázható, hogy az iskolán kívüli sportkörökben a jó tanulók aránya a legmagasabb. Kétségtelen azonban, hogy a nagyon gyenge tanulók is szívesen és eléggé magas arányban vesznek részt a sportegyesületek munkájában. Azt tapasztaltuk, hogy ezt a tanulói réteget ambiciójában leginkább az iskolán kívüli bizonyítás lehetősége, esetükben a sportbeli siker iskolai kudarcokat kompenzáló értéké válhat. /Gázsó-Pataki-Várhegyi, 1971. 181. 1./

Az iskolák toleranciáját és a sportegyesületeknek az iskolákkal kialakított jó kapcsolatát mutatja, hogy a gyenge tanulók is többnyire legálisan és rendszeresen járhatnak a sportegyesületekbe.

Az iskolán kívüli sportköri munkát rendszeresen vállalók aránya évfolyamról-évfolyamra csökken.

3.sz. táblázat

Az iskolán kívüli sportegyesületi tagok évfolyamonkénti összetétele

Évfolyam megnevezése	A sportegyesületben folytatott tevékenység jellege és aránya /%/		
	rendszeres	alkalomszerű	nem vesz részt
I. évfolyam	26,1	14,2	59,7
II. évfolyam	24,4	15,0	60,6
III. évfolyam	20,3	16,0	63,7
IV. évfolyam	18,4	15,2	66,4

/A t-próba az iskolán kívüli sportkörben való részvétel rendszerességében az I. és II. évfolyamnak a III. és IV. évfolyamtól való szignifikáns különbségét mutatta./

Adataink jelezték, hogy iskolatípusonként is eltér a sportegyesületi tagoknak az aránya. Mind az iskolai, mind pedig az iskolán kívüli sportmunkában a gimnazisták voltak a legaktívabbak. /Közülük az iskolai sportköröket 30,3 %-uk, az iskolán kívülieket pedig 26,8 %-uk látogatta rendszeresen. A szakközépiskolások körében ez az arány 28,0 %, illetve 20,9 % volt./

Felmérésünk szerint az ifjúsági klubok a kevésbé népszerű szabadidős tevékenységek sorába, viszonylag kevés tanuló által említett szabadidős tevékenységi szintértéként szerepeltek. Erre utalt az is, hogy az iskolai klubokat a tanulók 5,1 %-a, az iskolán kívülieket pedig 8,4 %-a látogatta rendszeresen.

Meglepőnek találtuk, hogy a klubfoglalkozások látogatóinak évfolyamonkénti megoszlásában számottevő eltéréseket nem tapasztaltunk. További vizsgálatokat igényelne annak részletes elemzése, hogy a látogatottsági mutatók a különböző életkorú tanulók esetében miért stagnálnak. Abban bizonyosak vagyunk, hogy a klubtagság és a klubfoglalkozások népszerűsége nem egyforma a különböző tanulói csoportok körében. /Pl. az iskolán kívüli klubrendezvények látogatóinak a sorában a gyengébb tanulói rétegek "képvisellete" a legnagyobb./

Az aránybeli eltérések és az évfolyamszintű aktivitást jelző mutatók stagnálása alapján úgy látjuk, hogy viszonylag stabil és homogén az a tanulói réteg, amelyik rendszeresen látogatja a klubokat. Feltételezzük, hogy az iskolán kívüli klubélet megismerése csak részben esik egybe a középiskolai évekkel, s döntően nem az iskola hatására, az iskola és a klubrendezvényeket biztosító intézmény együttműködése eredményeként következik be. /Erre utal az a tény is, hogy már az elsősök között jelentős volt a klublátogatók aránya./

A klubfoglalkozások látogatásának rendszerességére vonatkozó adataink alapján az ifjúsági klubokat nyitott, főleg a szabadidő alkalmazzó elöltését biztosító szintereknek te-

kinthetjük. A klubokat látogatók alacsony aránya jelzi, hogy a klubfoglalkozások többnyire csak a középiskolás fiatalok egy részének érdeklődését elégítik ki. Tapasztalataink szerint a klubrendezvények közül az alkalmi jellegű, zenés és táncos rendezvények a legközkedveltebbek, de ezek - jellegükből adódóan - nem teszik lehetővé és nem is igénylik a klubmunka egyéb területeinek a megismerését.

Az iskolán kívüli énekkarokban tevékenykedő tanulók létszáma /399 fő/ és aránya /5,5 %/ szintén meglehetősen alacsonynak mondható. Az énekkari munka valódi jelentőségét és súlyát az adja meg, hogy az iskolán kívüli tevékenységek listáján igen előkelő helyen szerepel, valamint az a tény, hogy e tevékenység során a baráti kötődések és kapcsolatok sajátos, az iskolaitól eltérő típusai alakulhatnak ki. Az iskolán kívüli énekkarok többsége üzemi, intézményi és vállalati bázison szerveződik meg. Az énekkarok munkájában fiatalok és idősebbek, fizikai és szellemi dolgozók egyaránt résztvesznek. Az énekkari tagság vállalása, a foglalkozások látogatása, a fellépéseken való szereplés a tanulók számára önkéntes, nélkülözzi az iskolában nyílt vagy burkolt formában érvényesülő közvetlen vagy közvetett "pedagógiai ráhatásokat".

Az eltérő életkoru és végzettségű, de azonos célért munkálkodó emberek tevékenysége, a közös tevékenységgel együttjáró kötöttségek vállalása nemcsak esztétikai élményt, hanem az iskolai diákkollektíváktól eltérő közösségi tapasztalatok megszerzését is biztosítja a tanulók számára. Az énekkarok munkájában rendszeresen résztvevő tanulók többsége /6,9 %-a/ első és másodikos. A harmadikosok és negyedikesek aránya 5,4, illetve 4,3 %. A gimnazisták aránya jóval magasabb /7,2 %/, mint a szakközépiskolásoké /4,8 %/.

Az iskolatípusonkénti eltéréseket a képzési irányultság különbözőségével, valamint a gimnáziumi tanulóknak az értékeőbb szabadidő eltöltési formák iránti fokozottabb fogékonyságával magyarázzuk. Természetesen egyéni tényezők hatása is érvényesülhet az énekkari munka vállalásakor. /Pl. a gimnáziumi tanulók többsége helyben lakik, így szabadidejét elsősorban beosztva résztvehet a délutáni és esti próbákon. A gimnazisták

körében magas az értelmiségi családok gyermekeinek a száma. A családi környezet náluk elősegítheti, inspirálhatja a szabadidő tartalmas eltöltését./

Adataink azt is jelzik, hogy a tanulmányi munka színvona-
la erőteljesen befolyásolja az énekkari tagság, az énekkari
tevékenység rendszeres vállalását. Az énekkarokban szereplő jó
tanulók 73,7 %-a, a közepes tanulók 62,7 %-a, a gyenge tanulók
53,1 %-a, a nagyon gyenge tanulóknak pedig 50 %-a vesz részt
rendszeresen az énekkarok munkájában. /A t-próba az iskolán ki-
vüli énekkarban való részvétel rendszerességében a jó tanulmá-
nyi eredményűeknek a többitől való szignifikáns különbségét mu-
tatja./

A hobby és művészeti körökben a tanulók kisebb hányada
/5,4 %-a, illetve 3,7 %-a/ tevékenykedik. A tanulmányi eredmé-
nyek és az aktivitási mutatók között e tevékenységi szintere-
ken is kimutatható bizonyos - kismértékű - összefüggés. A vizs-
gált tevékenységi szinterek tanulói összetételének évfolyamon-
kénti arányait elemezve azt tapasztaltuk, hogy a hobby körök-
ben évfolyamról-évfolyamra csökkent, a művészeti körökben pe-
dig növekedett a tanulók részvétele. Az arányok módosulása
- feltevésünk szerint - az igényesebb és tartalmasabb szabad-
idős szokások kialakulása folyamatát jelezte.

A hobby körök tagjainak iskolatípusonkénti megoszlásában
számottevő eltérést nem tapasztaltunk. A művészeti körök mun-
kájában azonban a gimnazisták aránya meghaladta a szakközépís-
kolásokét. /A gimnazistáknak 4,4 %-a, a szakközépiskolásoknak
pedig 3,3 %-a rendszeresen vett részt a művészeti körök tevé-
kenységében./

A zenekar és a zeneiskola nagyon alacsony arányban szere-
pelt az iskolán kívüli társas-együttműködési szinterek sorában.
A zenekari tagok döntő többsége /69 %-a/ a Tömörkény István
Gimnázium és Szakközépiskola Zeneművészeti Tagozata növendéke
volt. Az egyéb iskolatípusok közül a fakultatív osztályokba
járók aránya /19,4 %/ volt számottevő.

Tapasztalataink szerint a zenekaroknak mintegy felét a
komolyzene iránti érdeklődés tartja össze. A zenekarok másik

osopotja a szórakoztató jellegű együtteseknek a kategóriájába sorolható. Természetesen ezek az együttesek eltérő szinten és elismertséggel működnek. Többségük nagyobb nyilvánosság előtt nem, vagy csak elvétve szerepel.

Számunkra is meglepőnek bizonyult, hogy a zenekari tagok többsége a jó tanulók csoportjába tartozott. /A gyenge és nagyon gyenge tanulók összesített aránya 38,7 % volt./

A zeneiskola különleges helyet foglal el a tanulói tevékenységi szinterek sorában. Különlegességét az adja, hogy tanulói egyszerre két oktatási intézménynek /középisikolájuknak és a zeneiskolának/ a kollektívájába tartoznak bele. A kettős követelményeknek való megfelelés nehézségét mutatja, hogy a felsőbb osztályok tanulói közül egyre kevesebben válladják a zeneiskolai tanulmányok folytatását. /Adataink szerint első-sorban a felsőfoku végzettségű családok gyermekei járnak zeneiskolába. A zeneiskolai elfoglaltságok ellenére e tanulók 48,2 %-a a jó tanulók csoportjába tartozott./

A diszko a középisikolás fiatalok legnépszerűbb szabad-idős társastevékenységei közé tartozik. Kedveltségét jelzi, hogy mindössze a tanulók 45,3 %-a válaszolta azt, hogy nem jár diszkóba. A "diszkóvarázs" okainak mélyebb elemzésére e helyen nem vállalkozunk. Népszerűségét azonban az is magyarázhatja, hogy hazánkban az ifjúsági szubkultura sajátos komponensei /sajátos ifjúsági argó, sajátos vonzódások és izlés, az öltözködés és megjelenés specifikus formái, a szexuális magatartás és udvarlás adott életkorra jellemző formái stb./ legerőteljesebben e szintéren nyilvánulhatnak meg. /Kon, I. Sz., 1979. 219. 1./

A serdülőkorból az ifjukurba való átmenetet, az új típusú szórakozás és társas együttlét iránti fokozódó érdeklődést jelzi, hogy a középisikola első éve után nő meg erőteljesen a diszkót rendszeresen látogatóknak a száma.

4.sz. táblázatA diszkó-látogatók évfolyamonkénti megoszlásának arányai

Évfolyam megnevezése	A diszkó-látogatás jellege és aránya %/		
	rendszeres	alkalomszerű	nem vesz részt
I. évfolyam	9,8	42,6	47,6
II. évfolyam	15,1	41,3	43,6
III. évfolyam	15,9	43,4	40,7
IV. évfolyam	13,2	37,1	49,7

/A t-próba a diszkó-látogatás rendszeressége tekintetében az első évfolyamnak a többitől való szignifikáns különbségét mutatja./

Adataink azonban azt is valószínűsítik, hogy a diszkó-látogatók táborában az általános iskola utolsó osztályaiba járó tanulóknak az aránya is számottevő lehet.

A középiskola utolsó osztályában csökken a diszkóba járó tanulók aránya. Ez bizonyára az érettségire való felkészüléssel, valamint az egyéb, részben intimebb, részben pedig tartalmasabb szórakozási formáknak az előtérbe kerülésével magyarázható.

A diszkóba járók tanulmányi eredmények szerinti összetétele eléggé sajátos.

5.sz. táblázatA diszkó-látogató tanulók tanulmányi eredmény szerinti megoszlása

Tanulmányi eredmény megnevezése	A diszkó-látogatás jellege és aránya %/		
	rendszeres	alkalomszerű	nem vesz részt
jó	7,4	39,2	53,4
közepes	14,8	43,6	41,6
gyenge	18,0	42,0	40,0
nagyon gyenge	17,0	39,2	43,8

A tanulmányi eredmény és a diszkó-látogatás rendszeressége közötti kapcsolat táblázatunk adatai alapján egyértelműnek mondható. Elsősorban a gyenge és a nagyon gyenge tanulók alkotják a diszkók törzsközönségét. A jó tanulók alacsony résztvételi arányát több tényezővel is magyarázhatjuk.

A jó tanulók általában kevésbé hajlamosak a kortársaik által elfogadott, de a felnőttek által nem egyértelműen megítélt szórakozási, magatartási és viselkedési formáknak a gyakorlására.

A jó tanulók idejét és energiáját jobban lekötik az iskolai tevékenységek /tanulmányi munka, szakkör, ifjúsági mozgalom, sportkör stb./, így eleve szűkebb a szórakozásra fordítható időkeretük.

/A tanulmányi eredménynek az iskolán kívüli tevékenységekre gyakorolt hatását mutatja, hogy a különböző tanulmányi eredményű csoportok egymástól több vonatkozásban szignifikáns eltérést mutattak. A diszkó-látogatók csoportjában a t-próba a jó tanulmányi eredményűeknek a többitől való szignifikáns különbségét mutatta, de ugyanakkor a közepes és a gyenge tanulmányi eredményűek közötti különbség is szignifikáns volt./

Az iskolatípusonkénti eltérések csak egy vonatkozásban tűntek érdekesnek: a diszkóba járók többsége /83 %-a/ szakközépiskolás tanuló volt. Ugy látjuk, hogy a szakközépiskolai oktatás jellege /az étellel való közvetlenebb kapcsolata/, a tanulmányi munka alacsonyabb szintje, a szakközépiskolások lakóhely szerinti megoszlása - csupán 40,4 %-uk lakott az oktatási intézmény székhelyén -, szüleik iskolai végzettsége külön-külön is, összességében pedig fokozottan eredményezte, illetve magyarázta az iskolán kívüli szabadidő felhasználásában megmutatkozó eltéréseket.

2. A lakóhelyi baráti körök néhány jellegetessége

Az iskolán kívüli társas-együttműködési szinterek közül a lakóhelyi baráti körök szerepe a legjelentősebb. A tanulók egyharmada /33,1 %-a/ rendszeresen, 23 %-a pedig alkalmanként vett részt a lakóhelyén kialakult baráti kör tevékenységében. Adataink alapján megállapíthatjuk, hogy a vizsgálatba bevont

Csongrád megyei középiskolások iskolán kívüli társas kapcsolataiban meghatározó jelentőségű a lakóhely szerinti barátválasztás. A lakóhelynek a baráti kapcsolatokra gyakorolt hatását jelzi, hogy a vizsgált korosztály vonatkozásában a közvetlen környezet megismerése nélkül meglehetősen nehéz általános érvényű megállapításokat megfogalmazni.

Dolgozatunkban csupán arra vállalkozunk, hogy a rendelkezésünkre álló adatok és a szakirodalom alapvető eredményeire támaszkodva kíséreljük meg a lakóhelyi baráti körök főbb jellegzetességeinek a bemutatását.

A lakóhelyi baráti körök jelentőségét, a baráti köröknek a középiskolás fiatalok életében betöltött szerepe módosulását számos vizsgálati adatunk jelzi. Adataink szerint az elsősök körében a legmagasabb a lakóhelyi baráti körök tevékenységében rendszeresen résztvevőknek az aránya. A vizsgált korosztály életkori sajátosságaival is összefügg a spontán együttműködésre, az azonos vagy hasonló korú fiatalokkal történő társulásra való fokozott igény. Az elsőéveseknél még azzal is számolnunk kell, hogy a lakóhelyi baráti körök ellensúlyozó, kiegyenlítő szerepet tölthetnek be az iskolai beilleszkedéssel szükségsszerűen együttjáró feszültségek feloldásában.

A lakóhely, a lakóhely mint közvetlen környezet, valamint a lakóhelyi baráti kör a hovatartozás érzése szempontjából kettős jelentőséggel bír. Egyrészt jelenti a szűkebb, földrajzi értelemben többé-kevésbé pontosan körülhatárolható régióhoz történő kötődést és kapcsolódást, másrészt tartalmazza a szűkebb környezetben kialakult személyes kötődések, kapcsolatok megőrzését és ápolását. A lakóhely és a lakóhelyi baráti kör említett, kettős értelemben vett szerepe a felsőbb évfolyamokon módosul, de a középiskolai képzés teljes időszaka alatt erőteljesen érvényesül.

Más megközelítésben azt is hangsúlyozhatjuk, hogy a serdülő- és ifjukurban a spontán módon szerveződő baráti körök komoly szerepet játszanak a nézetek és ítéletek formálódásában, az énazonosság, illetve az énkép kialakulásában. /Vikár, 1980. 119. 1./

A lakóhelyi baráti körök tevékenységében résztvevők aránya a felsőbb osztályokban csökken. Ennek ellenére a lakóhelyi baráti köröket a középiskolai képzés teljes időszaka alatt a legnépszerűbb, a legjelentősebb szabadidős tevékenységi szintként kell számontartanunk.

A lakóhelyi baráti körökkel kapcsolatban joggal merülhet fel az a kérdés, hogy mennyiben tekinthetők a szervezett közösségek kiegészítéseinek, illetve ellenlábasaiknak. /Kon, I. Sz. 1979. 223. l./ Tapasztalataink egyértelműen arra utalnak, hogy a lakóhelyi baráti csoportosulások többségét pozitívan kell értékelnünk. A legtöbb lakóhelyi baráti körre az együttes tevékenység, a vitatémák gazdagsága jellemző. Tevékenységük nemcsak az együttes szórakozásra, hanem a világnézeti, erkölcsi és politikai jellegű kérdések őszinte megbeszélésére is kiterjed.

Természetesen a tagság összetételétől, életkorától és gondolkodásmódjától is függ, hogy tevékenységükben a közös szórakozás, játék, vagy az egyéni és közösségi problémák megvitatása áll e középpontban.

Mindenképpen fontosnak tartjuk annak hangsúlyozását, hogy a baráti körben résztvevő tanulók összetételében sem a tanulmányi eredmény, sem az iskolatípus, illetve a szülők /apa/ iskolai végzettsége alapján nem mutathatóak ki számottevő különbségek. Ezt azért hangsúlyozzuk, mert számos jel szerint az iskolán kívüli spontán csoportok antiszociális kompániává történő átalakulásának a veszélye akkor a legnagyobb, ha a csoport erősen homogén összetételű /pl. többnyire bukott tanulókból, veszélyeztetett családokban élő gyermekekből áll/.

/A teljesség kedvéért azonban meg kell jegyeznünk, hogy a lakóhelyi baráti körök tagjai között a jó tanulók részvétele szignifikánsan eltért - kisebb volt - a másik három tanulmányi csoportra jellemző arányoktól. A jónál gyengébb tanulmányi kategóriákba tartozó csoportok között nem találunk szignifikáns eltérést./

Az iskolán kívüli társas-együttműködési szinterek léte, a tevékenységükben résztvevő tanulók magas aránya jelzi, hogy a személyiség közösségi nevelése során számításba kell vennünk a társas kapcsolatok iskolán kívüli formáit, a tevékenységvégzés

iskolán kívüli lehetőségeit és sztereit is. Ugy véljük, hogy adataink alapján - elsősorban Csongrád megyére vonatkoztathatóan - körvonalazódtak azok az iskolán kívüli együttműködési formák és sztereit, amelyek az iskolai közösségi neveléssel párhuzamosan léteznek, s szándékosan vagy akaratlanul befolyásolják nevelési céljaink megvalósítását.

Dolgozatunkban nem tekintettük feladatunknak, s nem is vállalkoztunk ideálisnak tűnő iskolán kívüli tevékenységi modellel felvázolására. /A helyi lehetőségek eltérő volta miatt irreálisnak tűnt egy-egy célszerűnek tűnő szabadidős tevékenységnorma elterjesztésének a szorgalmazása is./

Adataink a jelenlegi helyzetet tükrözik, s így elsősorban a középiskolai korosztály oktatásával és nevelésével közvetlenül foglalkozó személyek és intézmények számára vethetnek fel továbbgondolásra érdemes kérdéseket. /Pl. egy adott iskolában milyen kapcsolattartás és együttműködés van az iskolán kívüli intézményesült szabadidős tevékenységi sztereit és az oktatási intézmény között; az iskolai munka szempontjából kulcsszerepet betöltő személyek a tanulók életében és mindennapi tevékenységében betöltött jelentőségének megfelelően ismerik-e a tanulók szabadidős tevékenységi sztereit stb./

3. Az iskolán kívüli társas kapcsolatok pedagógiai befolyáshatóságának néhány kérdése

Az iskolán kívüli társas kapcsolatok kérdéskörének tanulmányozásakor arra a kérdésre is választ kerestünk, hogy a tanulók iskolán kívüli társas kötődéseit, baráti kapcsolatait milyen mértékben ismerik a pedagógusok. A kérdést két oldalról közelítettük meg. Egyrészt figyelembe vettük a tanulók e kérdésre adott válaszait, másrészt /osztályfőnökök körében/ vizsgáltuk e probléma pedagógiai-pedagógusi megítélését.

A társas kapcsolatok ismertségére vonatkozó válaszok tárgyalása előtt megjegyezzük, hogy adatainkból nem akarunk és nem is szabad messzemenő következtetéseket levonni. Ugyanakkor a szubjektív /ténylegesen nem ellenőrizhető/ vélemények bizonyos prognosztikai jelentőséggel kétségtelenül bírnak, s a belőlük nyilvánvaló módon adódó tanulságoknak a közlését indol-

koltnak tartottuk.

A tanulók válaszait többféle megoszlásban is feldolgoztuk. /Fl.: iskolatípus, szülők iskolai végzettsége, tanulmányi eredmény, évfolyam./ Dolgozatunkban a válaszokat csak évfolyamonkénti, illetve tanulmányi eredmények szerinti bontásban ismertetjük. Adataink ismertetése előtt megjegyezzük, hogy a tanulók rangsorolva nevezték meg azokat a személyeket, akik iskolán kívüli baráti kötődéseiket - megítélésük szerint - a legjobban ismerték. Táblázatainkon csak az elsődlegesen jelzett személyekre jutó szavazatok arányait ismertetjük. /Ezt annál inkább megtehetjük, mivel a legtöbb tanuló csak egy baráti kapcsolatait jól ismerő személyt nevezett meg. A további választások jelzésével és elemzésével pontosíthatnánk ugyan a képet, de annak tendenciáját ténylegesen nem módosítanánk./

6.sz. táblázat

Az iskolán kívüli társas kapcsolatok ismertségének évfolyamonkénti arányai

A társas kapcsolatok ismerő személy megnevezése	A tanulói válaszok évfolyamonkénti arányai %/, évfolyamok megnevezése			
	I. évf.	II. évf.	III. évf.	IV.évf.
Szülők	73,9	69,9	66,4	60,0
Barátok	5,6	7,1	8,5	7,7
Barátnők	4,6	5,4	4,6	5,5
Testvér/-ek/	3,0	2,1	1,5	1,7
Én	2,0	2,3	3,1	3,2
Osztálytárs	1,5	2,5	1,8	1,9
Osztályfőnök	1,3	1,0	0,8	0,7
Kollégiumi nevelő	0,5	0,2	0,3	0,6
Senki	0,3	0,4	0,8	0,6
Rokon	0,3	0,3	0,3	0,2
Szaktanár	0,1	0,4	0,3	0,7
Patronáló tanár	0,1	0,1	0,3	0,4

Az évfolyam és az iskolán kívüli társas kapcsolatokat ismerő személy összefüggése szignifikáns /0,1 %-os szinten/, az összefüggés szorossága azonban igen gyenge.

Táblázatunkon jól látható, hogy a tanulók többsége iskolán kívüli társas kapcsolatait legjobban ismerő személyként szüleit nevezte meg. Az iskolai és az iskolán kívüli baráti kapcsolatok ismertségére vonatkozó válaszok arányainak az összehasonlítása nyomán egyértelműen kitűnik, hogy a tanulók szülei az iskolán kívüli társas kötődések nyomkövetését és megismerését az iskolai kapcsolatok figyelemmel kísérésénél fontosabbnak ítélik. Arra is fel kell azonban figyelni, hogy az iskolán kívüli társas környezetre vonatkozó információk aránya - a tanulói válaszok szerint - évfolyamról-évfolyamra csökken.

Elképzelhetőnek tartjuk, hogy a serdülőkorból az ifjukorba történő átmenet időszakában, illetve azt követően a felelősségteljesebb és egyben a társas kapcsolatokban nagyobb önállóságot megengedő és követelő szülői és tanulói magatartás eredményeként szorul háttérbe a kapcsolatok iránti érdeklődés. /Részben erre utal a kortárscsoportok tagjainak - barátoknak, barátnőknek és osztálytársaknak - a fokozódó jelentősége és informáltsága is./

Azt sem tartjuk azonban kizártnak, hogy a felsőbb évfolyamokon tanuló fiatalok egy része számára természetessé válik a szülők ezirányú érdeklődése és - a serdülőkorra jellemző reagálástól eltérően - kevésbé tekintik számonkérő jellegűnek az e témával kapcsolatos beszélgetéseket.

Az is valószínű, hogy az iskolán kívüli baráti kötődések jelentős része stabil, s így a társas kapcsolatok figyelemmel kísérése kevésbé feltűnő a tanulók számára.

A tanulói válaszok alapján aggasztóan alacsonynak tűnik azon pedagógusok /osztályfőnökök, kollégiumi nevelők, szaktanárok és patronálók/ aránya, akik tanulói iskolán kívüli baráti körét jól ismerik. A tanulói vélemények és az osztályfőnöki megítélés között éles ellentét nem tapasztalható, hiszen egyetlen osztályfőnök sem jelezte, hogy tanulói iskolán kívüli baráti körét nagyon jól ismeri. Feltűnőnek találtuk, hogy a tanulók egy kisebb csoportjának véleménye szerint iskolán kívüli társas kapcsolataikat senki nem ismeri. /Lényegében ebbe a válaszcsoporthoz sorolhatóak azok a vélemények is, amelyekben a tanulók önmagukat nevezték meg "bizalmi" személyként./

A válasz jellege már önmagában is figyelemfelhívó, s noha előfordulása összességében nem nagy, mégis bizonyos problémák felvetésére készteti a kutatót. A kérdésre való reagálás serdülőkorra jellemző titkolózást sejtet, hiszen az így válaszolók az intim szférára vonatkozó kitárulkozást utasítanak vissza. A válasz tartalmi része ugyanakkor nevelési problémákat is takar: a tanulók egy része baráti kapcsolatait nem szívesen tárja fel, nem rendelkezik olyan bizalmas személlyel, kivel baráti kötődéseiről őszintén elbeszélgethet. /A problémakört azért emeltük ki, mert alacsony előfordulási aránya ellenére mintánkban több mint kétszáz tanuló nem nevezett meg senkit, illetve önmagát jelölte meg baráti kötődéseit ismerő személyként./

Iskolatípusonként csak kismértékben tértek el a tanulók válaszai. A szakközépiskolások és az országos beiskolázású tagozatos osztályok tanulói körében - akiknek többsége kollégista vagy bejáró volt - a szülők kisebb, az osztálytársak és a barátok pedig nagyobb százalékban szerepeltek bizalmas személyként. Nagyrészt ennél a két csoportnál hiányzott leggyakrabban a kapcsolatokat ismerő társ, illetve felnőtt személy megnevezése is.

Az iskolán kívüli társas kapcsolatok ismertségének a problematikáját a tanulmányi eredmények szerinti kategóriánként külön is vizsgáltuk.

A válaszok tanulmányi eredmények szerinti megoszlása a következő volt.

7.sz. táblázat

Az iskolán kívüli társas kapcsolatok ismertsége a
különböző tanulmányi eredményt elért tanuló csoport-
jaiban

A társas kapcsolatokat ismerő személy megnevezése	A válaszok tanulmányi eredményenkénti megoszlásának arányai /%/			
	jó	közepes	gyenge	nagyon gyenge
<u>Szülők</u>	69,4	69,0	67,7	61,2
<u>Barátok</u>	7,4	6,5	7,6	9,1
<u>Barátnők</u>	4,9	5,2	4,4	5,1
<u>Testvér/-ek/</u>	1,9	2,2	2,2	3,7
<u>Én</u>	2,3	2,6	2,7	4,0
<u>Osztálytárs/-ak/</u>	1,6	1,9	2,0	3,5
<u>Osztályfőnök</u>	0,9	0,7	1,2	2,9
<u>Koll. nevelőtanár</u>	0,2	-	0,6	-
<u>Szaki</u>	0,4	0,6	0,5	0,5
<u>Rokon</u>	0,3	0,2	0,3	-
<u>Szaktanár</u>	0,1	0,4	0,3	0,8
<u>Patronáló tanár</u>	0,9	0,2	0,2	0,3

A tanulmányi eredmény és az iskolán kívüli társas kapcsolatokat ismerő személy összefüggése szignifikáns /1 %-os szinten/, az összefüggés szorossága azonban igen gyenge.

Az iskolán kívüli baráti kapcsolatoknál is azt tapasztaltuk, hogy a tanulmányi eredmény romlásával együtt csökkent a szülők tájékozottsága gyermekeik baráti kapcsolatairól. Ez a tendencia legerőteljesebben a gyenge és a nagyon gyenge tanulóknál mutatható ki.

A problémát pedagógiai szempontból értékelve megállapíthatjuk, hogy éppen az iskolai oktató- és nevelőmunka számára legproblematisabb tanulói csoportnál tűnik legerőteljesebbnek a közvetlen családi környezet baráti kapcsolatokat kontrolláló és orientáló funkciója.

A pedagógusok /osztályfőnökök, szaktanárok, kollégiumi

nevelőtanárok/ nem, vagy csak elvétve vállalkoznak az iskolán kívüli társas környezet alaposabb megismerésére.

A kortárscsoportok tagjai többnyire a gyengébb tanulók-nál fordultak elő magasabb arányban bizalmas személyként. Egyéb vizsgálati adataink egyértelműen jelezték, hogy az iskolai alapközösségekbe is a gyenge és a nagyon gyenge tanulók illeszkednek be legnehezebben. Ugy véljük, hogy ennek a folyamatnak természetes következménye az, hogy a tanulmányi munkában kevésbé élenjáró tanulók egy része számára az osztályon és a KISZ-alapszervezeten kívüli kortárscsoportok válnak referencia csoporttá, illetve az intim szférával kapcsolatos megnyilvánulások színterévé.

I r o d a l o m

GAZSÓ Ferenc-PATAKI Ferenc-VÁRHEGYI György: Diákéletmód Budapest
pesten

Gondolat Kiadó, Budapest, 1971.

KON, I. Sz.: Az ifjukur pszichológiája

Tankönyvkiadó, Budapest, 1979.

KOROTOV, V. M.: Razvityie voszpitatyelnüh funkcij kollektiva
Pedagógika, Moszkva, 1974.

VIKÁR György: Az ifjukur válságai

Gondolat Kiadó, Budapest, 1980.

Михай Кекеш Сабо:

Оферы внешкольных коллективных контактов учащихся средних учебных заведений

В нашей работе мы поставили цель — раскрыть оферы внешкольных коллективных контактов учащихся средней школы и показать характерные черты состава учащихся. В качестве результата сбора эмпирических данных и сравнительно полного эксперимента в пределах Чонградской области — поскольку мы вовлекли в наши исследования 7225 учащихся нашей области — нам удалось уточнить те оферы коллективной деятельности учащихся вне школы, которые могут иметь определенное значение с точки зрения использования свободного времени (досуга) молодежи.

Согласно нашему опыту и полученным данным внешкольные оферы деятельности, в основном, могут быть распределены в две группы. Первую группу составляют оферы, которые обеспечивают проведение свободного времени, действуя в рамках какого-либо учреждения (напр., спортивный клуб, художественный кружок, музыкальный хор, музыкальная школа, молодежный клуб и т.д.). Вторую большую внешкольную группу оферы деятельности в свободное время представляет круг друзей по месту жительства. В двух наиболее значительных сферах проведения досуга вне школы (т.е. спортивные клубы и круг друзей по месту жительства) является определяющей пропорция в младших классах средней школы. В офере деятельности, представляющей более свободное проведение времени и различного рода развлечения (напр., дискотека, клуб) больше пропорция учащихся 3-х и 4-х классов средней школы.

Мы установили, что дружеские контакты, сформировавшиеся вне школы, в наибольшей степени известны родителям учащихся. Педагоги (классные руководители, спецпреподаватели, воспитатели в общежитиях, преподаватели-шефы), в основном, располагают информацией лишь о школьных коллективных контактах; о внешкольных коллективных контактах им ничего или почти ничего неизвестно.

Mihály Kékes Szabó

Schauplätze der gesellschaftlichen Beziehungen von
Mittelschülern ausserhalb der Schulen

Ziel unserer Arbeit war es, die Schauplätze der gesellschaftlichen Beziehungen von Mittelschülern ausserhalb der Mittelschule aufzudecken und die Charakteristiken der Zusammensetzung dieser Beziehungen aufzuzeigen. Im Ergebnis unserer empirischen Datensammlung und der in Relation des Komitats Csongrád relativ vollständigen Ermessung - wir haben 7225 Schüler aus dem Komitat Csongrád in die Ermessung einbezogen - ist es gelungen, die Schauplätze der gesellschaftlichen Aktivitäten ausserhalb der Schule zu präzisieren, welche vom Gesichtspunkt der Freizeitgestaltung der Jugendlichen aus als ausserordentlich wichtig betrachtet werden können.

Entsprechend unseren Erfahrungen und Daten können die Schauplätze der auserschulischen Aktivitäten grundlegend in zwei Gruppen eingeteilt werden. Die eine Gruppe wird von den Schauplätzen gebildet, welche im Rahmen einer Institution arbeitend die Freizeitgestaltung sichern /z.B.: Sportverein, Kunstzirkel, Orchester, Musikschule, Jugendklub, Disco usw./ Die zweite grosse Gruppe von Schauplätzen der auserschulischen Freizeitaktivitäten wird von den Freundeskreisen am Wohnort gebildet.

Auf den beiden wichtigsten Schauplätzen der auserschulischen Freizeitgestaltung /im Sportverein und im Freundeskreis am Wohnort/ ist das Verhältnis der unteren Jahrgänge dominierend. Bei den weniger gebundenen Zeitvertreib sichernden Aktivitäten /z.B.: Disco, Klub/ ist das Verhältnis der Schüler der dritten und vierten Klasse höher.

Wir stellten fest, dass die Eltern der Schüler am besten deren auserschulische freundschaftliche Bindungen kennen. Die Pädagogen /Klassenvorstand, Fachlehrer, Hörterzieher, patronierende Lehrer/ besitzen meistens nur Informationen über innerschulische gesellschaftliche Beziehungen, über auserschulische Bindungen wissen sie nicht oder nur sehr wenig.

Csirikné Czachesz Erzsébet

ÖSSZETETT KIJELENTÉSEK NYELVI-LOGIKAI ÉRTELMEZÉSÉNEK
EMPIRIKUS VIZSGÁLATA 10-17 ÉVES TANULÓKNÁL

Kevés kérdésben olyan egybehangzó a pszichológiai és pedagógiai kutatók véleménye, mint a logikus gondolkodás problematikájában. Bárhonnan is közelítik meg a kérdést, abban egyetértenek, hogy az emberi gondolkodás eltér a logika szabályaitól /Falmagne, 1975; Lénárd, 1982/.

Ez az alaptétel legalább kétféle értékelő magatartást eredményezett. A kutatók kisebb hányada szükségtelennek tartja a logikai műveletek fejlődésének kutatását, mivel általa nem ismerhető meg a teljes emberi gondolkodás. A másik kutatói magatartást azok a kognitív pszichológusok képviselik, akik feltétlenül kutatni érdemes témának tartják a logikai műveletek fejlődését, mivel a gondolkodás finom szerkezetének megismerését remélik tőlük. Az utóbbi álláspont érvelésével értünk egyet, mert pedagógiai szempontból is különösen fontos a tanulók logikai műveleteinek fejlettsége.

Egész iskolarendszerünk a verbális-intellektuális műveltséget helyezi az előtérbe. Tankönyveink szövegeiben lépten-nyomon nyelvi-logikai művelettel összetett kijelentéseket találunk. Vajon hogyan érthetik a tanulók ezeket a kijelentéseket?

Ha nem értik, hogyan tanulják meg? Melyek azok a műveletek, amelyek problémát okoznak, és fejlődnek-e spontán módon, direkt tanulás nélkül?

Tanulmányunkban 10-17 éves tanulók nyelvi-logikai feladatmegoldásainak kvantitatív jellemzőivel foglalkozunk. Beszámolónk egy nagyszabású munka része. Tanszékünkön évek óta folyik egy képességfeltáró kutatás, amelynek egyik területe a 10-14-17 éves tanulók nyelvben megnyilvánuló logikai műveleteit szándékozik feltárni. Kutatási alapkoncepciója értelmében az ember tanult képességei műveleti képességekként írhatók le /Nagy, 1980/. Három műveleti képességrendszer mérésére készítettünk eszközöket. Az adatfelvétel és -feldolgozás szakasza lezárult, az első empirikus eredményeket korábban már publikáltuk /Csapó, 1983; Csirikné, 1983/.

Terjedelmi okokból az elméleti, szakirodalmi háttérnek csak a témánk szempontjából legfontosabb elemeit foglaljuk össze. Ezután bemutatjuk a nyelvi-logikai képesség mérésére készült tesztrendszer strukturáját, végül a kijelentéslogikai feladatok megoldásában mutatkozó fejlődési tendenciákat elemezzük.

1. Nyelvi-logikai képesség a szakirodalomban

A nyelvben, a nyelv által működő logikai képesség nemzetközi szakirodalma gazdag.

A logikai képességek fejlődésére vonatkozó kutatásokat Piaget nagyhatású munkássága óta két fő irányzatba szokás besorolni. Az egyikbe Piaget és követőinek eredményei tartoznak, a másik egyetlen kutató nevével nem, inkább kutatási témákkal fémjelvezhető. Ez utóbbi publikációk elsősorban a kognitív pszichológiai kutatások részterületeiként, a deduktív gondolkodás, a pszicholingvisztika, ujabban a memóriakutatás címszavai alatt jelentek meg.

A Piaget-iskola eredményeit nem ismertetjük, hiszen azok ma már nemcsak a szakmai közönség által, hanem szélesebb körben is ismertek /Piaget-Inhelder, 1967; Piaget, 1970/. Három olyan tanulmányt mutatunk be, amelyek szerzői nem tartoznak a Piagethagyomány követőihez. Elsősorban elvégzett méréseink eszközrendszere különbözik Piaget kísérleti technikájától. Az első tanulmány a gyermek deduktív gondolkodását, a második követ-

keztetési formát, a harmadik pedig logikai kötőszavainak fejlettségét vizsgálja.

Neimark-Slotnick /1970/ szerzőpáros amerikai gyermekkel végzett kísérlete során a nyelvben leggyakrabban előforduló logikai műveletek megértését vizsgálta kétféle feladattípusban. Először képek segítségével, majd verbálisan megfogalmazott állításokban.

Két kérdésre kerestek választ:

1. Mennyire értik a 10-14 éves gyerekek a leggyakoribb logikai műveleteket reprezentáló "és" és "vagy" kötőszavakat?

2. Mikor könnyebb a megértés: ha szimbólumok /képek, rajzok/ segítségével történik a megoldás, vagy ha a teszt és a válaszadási lehetőség is csak szavakban van megfogalmazva?

A képi /képek segítségével megfogalmazott/ feladatokban az igaz-hamis alternatívát madarakat és virágokat ábrázoló rajzok jelképezték, amelyek "igaz" esetén fehérek, "hamis" esetén feketék.

A másik tesztszéria egyszerű, könnyen érthető mondatok igazságértékeinek megítélését kérte a kísérleti személyektől. Mindegyik sorozatban két változó szerepelt. Először konjunkcióval, majd diszjunkcióval összekapcsolva, mindegyik állító, részlegesen tagadó és tagadó formában. Tehát a következő szerkezetű feladatokat fogalmazták meg először képi, majd verbális formában:

a b, a b, a b, a b;

a v b, a b, a b, a b;

ahol a = konjunkció, v = diszjunkció, = negáció,

a, b = szavak vagy képek.

A diszjunktív feladatok verbális megfogalmazásaiban a "vagy" kötőszót a következő szavakkal egészítették ki: "egyik vagy másik, de lehet mindkettő is". Ezt azért látták szükségesnek, mert korábbi vizsgálatok /L. pl.: Nitta-Nagano, 1966/ egyértelműen bizonyították, hogy a "vagy" kötőszót a kísérleti személyek nagy többsége kizáró "vagy"-ként értelmezi. Kísérleti

személyeik 85-90 %-a jól oldja meg a konjunktív szerkezetű feladatokat, a diszjunktívakat csak 15-20 % tudja helyesen megoldani. /N=30 gyerek/. A "vagy" kötőszó szabályát még a kiegészítő magyarázattal együtt is csak kevés gyerek érti meg.

Második kérdésükre kapott válaszuk érdekesebb: mindegyik életkorban /10-11-12-13-14 évesek/ jobbak a verbális feladatmegoldások a képieknél.

A szerzők azt a következtetést vonják le, hogy a konjunktív művelete még a Piaget-szerinti konkrét műveletek szakaszában kialakul, a diszjunktív csak a formális műveletek szakaszában, valamint azt, hogy a manipuláció lehetősége /a képi feladatok esetében/ nem könnyíti a feladatot, inkább nehezebbé teszi.

Neimark-Slotnick a logikai műveletek vizsgálatával a deduktív gondolkodás fejlettségét kívánták jellemezni.

Shapiro és O'Brien /1970/ a gyermeki következtetésformákból vizsgált néhányat. Csak verbális tesztekét készítettek, amelyeket azonban kétféleképpen fogalmaztak feladattá. Az első esetben egy lehetséges konklúziót kérdőmondatná fogalmaztak, majd ennek az igazságértékét állapították meg a kísérleti személyek.

Nézzünk egy példát!

Ha ez itt a 9. szoba, akkor ez a negyedik emelet.

Ez a 9. szoba.

Ez a negyedik emelet?

a/ Igen

b/ Nem

A második típusú feladatokban harmadik válaszlehetőséget is megadtak, amely így hangzott; "Az információ nem elégséges."

Az egyenként 33 itemből álló tesztek 6-8 és 13 éves gyerekek csoportjaival oldatták meg. /48-48 fő/ Mindegyik életkorban azt tapasztalták, hogy a kísérleti személyek nem érzékelnek különbséget a "ha ... akkor" és az "akkor és csakis akkor" típusú szókapcsolatok között. Tehát implikáció helyett ekvivalenciaként kezelik az adott műveletet. Fordítva is előfordul, de ritkán. A két életkorcsoport megoldási szintje között a fiatalabbak javára van csekély különbség. Azt a hipotézist fo-

galmaazzák meg összefoglalójukban a szerzők, hogy a gyermeki logika átalakulása felnőtt logikává teljesítménybeli visszaesésekkel járhat.

Greer /1978/ kísérleti eszközei hasonlóak a magyar általános iskolában használatos logikai készlethez. Tesztjeiben a változók a formák és a színek. Egy-egy ábrasorozatból kell a megadott utasításnak megfelelően jelölni a rajzokat.

Pl.: Karikázzad be azokat az ábrákat, amelyek
kicsik és fehérek!

Greer feltételezi, hogy ha kísérleti személyei az utasításban foglalt "és"-t megértik, akkor megtalálják a helyes megoldást. Nem vizsgálja a kijelentés teljes igazságmátrixának a működését. Ha a válasz helytelen, akkor úgy tekinti, hogy az adott kijelentés teljes igazságmátrixára vonatkozóan az.

Eredményei és következtetései hasonlóak a másik két tanulmányban megfogalmazottakhoz. Ugy találta, hogy a diszjunkciót reprezentáló "vagy" kötőszónak a helyes interpretálása okozza a legtöbb nehézséget.

Összefoglalva az idézett szerzők írásait megállapíthatjuk, hogy a logikai képesség /gyakran logikai performanciaként említve/ fejlettségét elsősorban a konjunkció, diszjunkció és a negáció műveleteivel mérik. Shapiro- O'Brien /1970/ az implikációt és az ekvivalenciát is számbaveszi. E műveleteket halmazelméleti vagy nyelvi-logikai interpretációjú feladatokká fogalmazzák. Mindkét feladattípusban közös az a vonás, hogy verbális kifejezőeszköz /logikai kötőszó/ megértése a legfontosabb, fejlettséget befolyásoló tényező.

Mivel mindegyik tanulmány angol anyanyelvű gyermekekről készült, felvetődik a kérdés, hogy vajon hogy jelentkezik ez a magyar nyelvben, magyar gyerekek logikai feladatmegoldásaiban?

Milyen műveleteket értenek, és milyeneket nem, a 10-17 éves gyerekek? Az életkor előrehaladtával milyen változás tapasztalható? Hol szükséges fejlesztés? Ilyen és ehhez hasonló kérdésekre keresi a válaszokat az a saját vizsgálatunk, amelyről a bevezetőben írtunk.

2. A tesztek felépítése

Ebben a részben röviden bemutatjuk a logikai képesség mérésére készített tesztjeink strukturáját, valamint két feladatot eredeti formájában.

A logikai műveletek teljes rendszerét kívántuk vizsgálni, ezért az 1. táblázatban megadott alpműveletekből kiindulva négy változó és három művelet szerepeltetéséig a kombinatorikailag lehetséges és nyelvi is megfogalmazható változatokat fogalmazható változatokat fogalmaztuk feladattá.

Mivel a logikai szakirodalomban, de különösen a tankönyvekben a műveletek elnevezése más és más, saját használatra és a tanulókat nem elriasztandó neveztük "állító kapcsolás"-nak a konjunkciót, "megfeleltetés"-nek az ekvivalenciát, stb. A műveletek típusát azonban az 1. táblázatban olvasható értéktáblázat egyértelműen definiálja.

A kijelentésképzés feladatsora /2. táblázat/ kijelentések összekapcsolásának lehetőségeit vizsgálja. A feladatok nyelvi megfogalmazása igen sok nehézséget okozott, számos esetben nem is sikerült, vagy utólag bizonyosodott be, hogy a szövegezés nem egyértelmű. Az értékelésből ezeket a feladatokat kihagytuk.

A VIZSGÁLT LOGIKAI MŰVELETEK ÉRTÉKTÁBLÁZATA

p	q	Állító kapcsolás	Tagadó kapcsolás	Kizáró választás	Kapcsoló választás	Összefér- hetetlen választás	Megfelei- tetés	Feltétele- zés
		$p \wedge q$	$p \vee q$	$p \vee q$	$p \vee q$	$p \vee q$	$p \leftrightarrow q$	$p \Rightarrow q$
+	+	+	-	-	+	-	+	+
+	-	-	-	+	+	+	-	-
-	+	-	-	+	+	+	-	+
-	-	-	+	-	-	+	+	+

+ = igaz
 - = hamis

1. táblázat

A következtetés-tesztek kijelentéslogikai /egyedi következtetés/ és predikátumlogikai /általános következtetés/ feladatokat tartalmaznak /3. táblázat/.

Beszámolónkban csak a kijelentésképzés feladatok kvantitatív értékelésével foglalkozunk.

A teljes tesztsorozattal 14 éves gyerekek reprezentatív mintáján mértünk /kb. 600 tanulóval/. A fejlődés menetét ismerendő két kisebb mintán /200-200 fő/ 11 és 17 éves korú tanulókkal is elvégeztük a vizsgálatot.

3. A kijelentésképzés feladatok

Mivel a tanulók nyelvi-logikai műveletrendszerét kívántuk feltárni, olyan feladatokat készítettünk, amelyek segítségével nem csupán a válaszok helyességét vagy hibás voltát tudjuk regisztrálni, hanem azt is, hogy a nem hibátlan megoldások mennyire vannak távol a hibátlanoktól. Ezért minden művelet teljes igazságtáblázatát mondatok formájában leképeztük. Eljárásunkat a két alábbi feladaton mutatjuk be. Az első egy kétváltozós feladat, /egyszerű feltételképzés: c,/ a második pedig egy háromváltozós kiterjesztés /állító kapcsolás: b,/.

c,
Gyuri kijelentése: AKKOR, ÉS CSAKIS AKKOR FOGY EL A PÉNZEM,
HA MEGVESZEM A KERÉKPÁRT.

Tények: A. Elfogyott a pénze, és nem kerékpárt vett.
B. Elfogyott a pénze, és kerékpárt vett.
C. Nem fogyott el a pénze, és kerékpárt vett.
D. Nem fogyott el a pénze, és kerékpárt sem vett.

b,
Zsolt kijelentése: VETTEM A BOLTBAN FÜZETET, TOLLAT MEG
CERUZÁT.

Tények: A. A boltban füzetet is, tollat is, és ceruzát is vett.
B. A boltban füzetet és tollat vett, de ceruzát nem.
C. A boltban füzetet és ceruzát vett, de tollat nem.
D. A boltban füzetet vett, de ceruzát és tollat nem.
E. A boltban ceruzát és tollat vett, de füzetet nem.
F. A boltban tollat vett, de ceruzát és füzetet nem.

Szubsz-tesz-tek	Kapcsolatképzés	Szubsz-tesz-tek	Feltételképzés
ÁLLÍTÓ KAPCSOLÁS	$a) p \wedge q$ $b) p \wedge q \wedge r$ $c) (p \wedge q) \wedge r$ $d) (p \wedge q) \Delta r$ $e) (p \wedge q) \vee r$ $f) (p \wedge q) \mid r$ $g) (p \wedge q) \Rightarrow r$ $h) (p \wedge q) \Leftrightarrow r$	EGYSZERŰ FELTÉTELKÉPZÉSEK	$a) p \Rightarrow q$ $b) \neg p \vee q$ $c) p \Leftrightarrow q$
TAGADÓ KAPCSOLÁS	$a) p \parallel q$ $b) (p \parallel q) \wedge r$ $c) (p \parallel q) \parallel r$ $d) (p \parallel q) \nabla r$ $e) (p \parallel q) \vee r$ $f) (p \parallel q) \mid r$ $g) (p \parallel q) \Rightarrow r$ $h) (p \parallel q) \Leftrightarrow r$	FELTÉTELKÉPZÉS KAPCSOLATKÉPZÉSEL	$a) p \Rightarrow (q \wedge r)$ $b) p \Rightarrow (q \parallel r)$ $c) p \Rightarrow (q \nabla r)$ $d) p \Rightarrow (q \vee r)$ $e) p \Rightarrow (q \mid r)$ $f) p \Rightarrow (q \Rightarrow r)$ $g) p \Rightarrow (q \Leftrightarrow r)$
KIZARÓ VÁLASZTÁS	$a) p \nabla q$ $b) (p \nabla q) \wedge r$ $c) (p \nabla q) \parallel r$ $d) (p \nabla q) \nabla r$ $e) (p \nabla q) \vee r$ $f) (p \nabla q) \mid r$ $g) (p \nabla q) \Rightarrow r$ $h) (p \nabla q) \Leftrightarrow r$	FELTÉTELKÉPZÉS KÉT SZERES KAPCSOLATKÉPZÉSEL	$a) (p \wedge q) \Rightarrow (r \wedge s)$ $b) (p \wedge q) \Rightarrow (r \parallel s)$ $c) (p \wedge q) \Rightarrow (r \nabla s)$ $d) (p \wedge q) \Rightarrow (r \vee s)$ $e) (p \wedge q) \Rightarrow (r \mid s)$
KAPCSOLÓ VÁLASZTÁS	$a) p \vee q$ $b) (p \vee q) \wedge r$ $c) (p \vee q) \parallel r$ $d) (p \vee q) \nabla r$ $e) (p \vee q) \vee r$ $f) (p \vee q) \mid r$ $g) (p \vee q) \Rightarrow r$ $h) (p \vee q) \Leftrightarrow r$	FELTÉTELKÉPZÉS TAGADÁSSAL	$a) (p \parallel q) \Rightarrow (r \wedge s)$ $b) (p \parallel q) \Rightarrow (r \parallel s)$ $c) (p \parallel q) \Rightarrow (r \nabla s)$ $d) (p \parallel q) \Rightarrow (r \vee s)$ $e) (p \parallel q) \Rightarrow (r \mid s)$
ÖSSZEFERHETETLEN VÁLASZTÁS	$a) p \mid q$ $b) (p \mid q) \wedge r$ $c) (p \mid q) \parallel r$ $d) (p \mid q) \nabla r$ $e) (p \mid q) \vee r$ $f) (p \mid q) \mid r$ $g) (p \mid q) \Rightarrow r$ $h) (p \mid q) \Leftrightarrow r$	FELTÉTELKÉPZÉS FELTÉTELKÉPZÉS KIZARÓ VÁLASZTÁSSAL	$a) (p \nabla q) \Rightarrow (r \wedge s)$ $b) (p \nabla q) \Rightarrow (r \parallel s)$ $c) (p \nabla q) \Rightarrow (r \nabla s)$ $d) (p \nabla q) \Rightarrow (r \vee s)$ $e) (p \nabla q) \Rightarrow (r \mid s)$
		FELTÉTELKÉPZÉS KAPCSOLÓ VÁLASZTÁSSAL	$a) (p \vee q) \Rightarrow (r \wedge s)$ $b) (p \vee q) \Rightarrow (r \parallel s)$ $c) (p \vee q) \Rightarrow (r \nabla s)$ $d) (p \vee q) \Rightarrow (r \vee s)$ $e) (p \vee q) \Rightarrow (r \mid s)$
		FELTÉTELKÉPZÉS ÖSSZEFERHETETLEN VÁLASZTÁSSAL	$a) (p \mid q) \Rightarrow (r \wedge s)$ $b) (p \mid q) \Rightarrow (r \parallel s)$ $c) (p \mid q) \Rightarrow (r \nabla s)$ $d) (p \mid q) \Rightarrow (r \vee s)$ $e) (p \mid q) \Rightarrow (r \mid s)$
	K A P C S O L Á S		K A P C S O L Á S S A L
	V Á L A S Z T Á S		F E L T É T E L K É P Z É S
			F E L T É T E L K É P Z É S V Á L A S Z T Á S S A L

A KÖVETKEZTETÉS FELADATAINAK MŰVELETRENDSZERE

3. táblázat

Szubsztémek	Egyedi következtetés		Szubsztémek	Általános következtetés	
KAPCSOLÓ KÖVETKEZTETÉS	a) $\frac{p \Rightarrow q}{p} \quad q$	b) $\frac{p \Rightarrow q}{\neg q} \quad \neg p$	ELSŐ ALAKZAT	a) $\frac{\forall x (Gx \Rightarrow Sx) \quad \forall x (Mx \Rightarrow Gx)}{\forall x (Mx \Rightarrow Sx)}$	b) $\frac{\forall x (Bx \Rightarrow \neg Tx) \quad \forall x (Ox \Rightarrow Bx)}{\forall x (Ox \Rightarrow \neg Tx)}$
	c) $\frac{p \vee q}{\neg p} \quad q$	d) $\frac{p \Leftrightarrow q}{p} \quad q$		c) $\frac{\forall x (Rx \Rightarrow \neg Mx) \quad \forall x (Ox \Rightarrow Rx)}{\forall x (Ox \Rightarrow \neg Mx)}$	d) $\frac{\forall x (Dx \Rightarrow \neg Ax) \quad \exists x (Fx \wedge Dx)}{\exists x (Fx \wedge \neg Ax)}$
	e) $\frac{p \nabla q}{\neg p} \quad q$	f) $\frac{p \nabla q}{p \parallel r} \quad q \wedge \neg r$		e) $\frac{\forall x (Mx \Rightarrow \neg Ex) \quad \exists x (Hx \wedge Mx)}{\exists x (Hx \wedge \neg Ex)}$	
	g) $\frac{p \Leftrightarrow q}{q \wedge r} \quad r \wedge p$	h) $\frac{p \Rightarrow q}{q \parallel r} \quad \neg p \wedge \neg r$			
VÁLASZTÓ KÖVETKEZTETÉS	a) $\frac{p \vee q}{p \mid q} \quad p \nabla q$	b) $\frac{p \Rightarrow q}{p, \nabla q} \quad \neg p \wedge q$	MÁSODIK ALAKZAT	a) $\frac{\forall x (Ex \Rightarrow Vx) \quad \forall x (Tx \Rightarrow \neg Vx)}{\forall x (Tx \Rightarrow \neg Ex)}$	b) $\frac{\forall x (Cx \Rightarrow \neg Nx) \quad \exists x (Sx \wedge Nx)}{\exists x (Sx \wedge \neg Cx)}$
	c) $\frac{p \mid q}{p \Rightarrow q} \quad \neg p$	d) $\frac{p \Rightarrow q}{p \vee q} \quad q$		c) $\frac{\forall x (Kx \Rightarrow Jx) \quad \exists x (Dx \wedge \neg Jx)}{\exists x (Dx \wedge \neg Kx)}$	
	e) $\frac{p \Leftrightarrow q}{p \mid q} \quad p \parallel q$	f) $\frac{p \Rightarrow q}{q \mid r} \quad p \Rightarrow \neg r$	HARMADIK ALAKZAT	a) $\frac{\exists x (Zx \wedge Fx) \quad \forall x (Zx \Rightarrow Sx)}{\exists x (Sx \wedge Fx)}$	b) $\frac{\forall x (Dx \Rightarrow Kx) \quad \exists x (Dx \Rightarrow \neg Ux)}{\exists x (\neg Ux \wedge Kx)}$
				c) $\frac{\exists x (\neg Ux \wedge \neg Fx) \quad \forall x (\neg Ux \Rightarrow Bx)}{\exists x (Bx \wedge \neg Fx)}$	
FELTÉTELES KÖVETKEZTETÉS	a) $\frac{p \vee q}{q \Rightarrow r} \quad \neg p \Rightarrow r$	b) $\frac{p \Rightarrow q}{q \Rightarrow r} \quad p \Rightarrow r$	NEGYEDIK ALAKZAT	a) $\frac{\forall x (Sx \Rightarrow \neg x) \quad \forall x (Ex \Rightarrow \neg Bx) \quad \forall x (Bx \Rightarrow \neg Sx)}{\forall x (Sx \Rightarrow \neg Bx)}$	b) $\frac{\exists x (Ex \wedge Tx) \quad \forall x (Tx \Rightarrow Ox)}{\exists x (Ox \wedge Ex)}$
	c) $\frac{p \vee q}{p \Rightarrow q} \quad p \wedge q$	d) $\frac{\neg p \wedge \neg q}{q \Leftrightarrow r} \quad p \Leftrightarrow r$		c) $\frac{\forall x (Kx \Rightarrow \neg Vx) \quad \exists x (\forall x \wedge Dx)}{\exists x (Dx \wedge \neg Kx)}$	
	e) $\frac{p \Rightarrow q}{q \Leftrightarrow r} \quad p \Rightarrow r$				

G. A boltban ceruzát vett, de füzetet és tollat nem.

H. A boltban se füzetet, se tollat, se ceruzát nem vett.

A példákhoz hasonlóan a kapcsolatképzés feladatrendszerének minden feladata tartalmaz egy összetett kijelentést, formailag is kiemelve. Ezután tényeket sorolunk fel, amelyekben állítások szerepelnek. A tények a formailag kiemelt összetett kijelentés igazságtáblázatában egy-egy elemnek felelnek meg. A kétváltozós kijelentésekhez négy, a háromváltozósakhoz nyolc tény tartozik. A feladatok megoldása során a tanulók minden egyes tényről külön-külön eldöntötték, hogy a tény fennállása esetén a kiemelt összetett kijelentés igaz vagy hamis. Ha igaznak találták, bekarikázták a tény előtti betűjelet. Ellenkező esetben pedig áthúzták. Első mintafeladatunk összetett kijelentése a szimbolikus logika szabályai szerint B és D tények fennállása esetén igaz, A és C tények esetében hamis. Második példánk pedig csak akkor igaz, ha egyszerre mindhárom egyszerű kijelentés igaz /A/. Kétváltozós feladatok hibátlan megoldása tehát négy, háromváltozósaknál pedig nyolc pontot lehetett elérni.

4. A kijelentésképzés teljesítményei feladatonként

Feladatrendszerünkben a kijelentésképzésnek nevezett szint két összetevőből áll: kapcsolatképzés és feltételképzés. A feltételképzés eredményei annyira gyengék, hogy a kvantitatív elemzés eszközeivel alig hozzáférhetők. Ezért csak az első három feladatával foglalkozunk. A teljes teszt alapstatisztikai eredményeit azonban közöljük /4. és 5. táblázat/.

A tanulói teljesítmények mennyiségi jellemzésére többféle mutatót használtunk. Ezeket minden feladatra és mindhárom életkori mintára megadjuk. Az első adat a jó válaszok átlaga. Ugyanennek a változónak a szórását másodikként, relatív szórását pedig harmadik adatként találjuk meg. Az utolsó adat a hibátlan megoldást nyújtó tanulók aránya %-ban. A három korosztály eredményeit egymás mellé helyeztük, így egy sorban ugyanazon feladatnak az eredményei szerepelnek. A feladatokat az 1. táblázatban bevezetett jelölésrendszer segítségével formalizált alakban írtuk fel.

A most következő elemzésben tehát a teljes kapcsolatképzés

A KAPCSOLATKÉPZÉS FELADATAINAK EREDMÉNYEI

4. táblázat

Feladat		10 évesek				14 évesek				17 évesek			
		\bar{X}	S	V_x	%	\bar{X}	S	V_x	%	\bar{X}	S	V_x	%
ÁLLÍTÓ KAPCSOLÁS	a) $p \wedge q$	3,71	0,65	17,5	78,7	3,86	0,48	12,4	89,9	3,93	0,36	9,18	94,6
	b) $(p \wedge q) \wedge r$	7,70	0,86	11,2	84,4	7,69	0,97	12,6	87,2	7,94	0,34	4,30	96,3
	c) $(p \wedge q) \vee r$	5,60	0,98	17,5	0,0	5,78	0,70	12,0	0,2	5,96	0,32	5,40	0,0
	d) $(p \wedge q) \nabla r$	4,60	1,37	29,8	0,0	4,94	1,32	26,8	0,2	5,45	0,96	17,1	0,0
	e) $(p \wedge q) \vee r$	4,87	1,16	23,9	0,8	4,95	1,18	23,9	0,2	5,27	1,14	21,7	0,0
	f) $(p \wedge q) \vdash r$	2,98	1,21	40,8	0,0	2,91	1,55	53,2	0,2	3,46	1,12	32,4	0,0
	g) $(p \wedge q) \Rightarrow r$	3,17	1,20	38,0	0,0	2,64	1,13	43,0	0,3	3,19	1,15	36,1	0,0
	h) $(p \wedge q) \Leftrightarrow r$	5,97	1,54	25,8	26,9	5,63	1,60	28,3	21,9	6,65	1,43	21,5	48,1
TAGADÓ KAPCSOLÁS	a) $p \vee q$	3,63	0,84	23,0	81,1	3,78	0,66	17,5	88,7	3,95	0,28	7,16	96,3
	b) $(p \vee q) \wedge r$	6,95	1,47	21,2	57,4	7,19	1,51	21,0	69,7	7,69	0,87	11,3	85,0
	c) $(p \vee q) \vee r$	7,52	1,14	15,1	80,8	7,34	1,51	20,6	77,6	7,78	0,74	9,55	90,3
	d) $(p \vee q) \nabla r$	3,38	1,20	35,4	0,0	3,27	1,22	37,3	0,3	3,02	1,06	35,0	0,0
	e) $(p \vee q) \vee r$	4,30	1,32	30,6	2,5	3,93	1,13	28,7	0,5	4,14	0,86	20,8	0,0
	f) $(p \vee q) \vdash r$	2,70	1,49	55,3	0,0	2,10	1,37	64,9	0,7	1,97	1,23	62,5	0,0
	g) $(p \vee q) \Rightarrow r$	2,66	1,21	45,6	0,0	2,56	1,34	52,6	0,5	2,93	1,19	40,6	0,0
	h) $(p \vee q) \Leftrightarrow r$	5,74	1,48	25,8	16,4	5,32	1,74	32,7	15,9	6,08	1,39	22,8	24,1
KIZÁRÓ VÁLASZTÁS	a) $p \nabla q$	3,41	1,12	32,8	71,3	3,36	1,13	33,7	68,7	3,87	0,54	14,0	92,5
	b) $(p \nabla q) \wedge r$	5,98	1,36	22,7	15,3	6,32	1,76	27,9	32,6	7,08	1,09	15,3	40,3
	c) $(p \nabla q) \vee r$	4,28	1,38	32,2	0,0	4,56	1,47	32,3	0,5	5,13	1,04	20,2	0,8
	d) $(p \nabla q) \nabla r$	6,12	1,91	31,2	44,6	6,26	2,03	33,3	45,0	7,42	1,16	15,7	71,4
	e) $(p \nabla q) \vee r$	3,74	1,73	46,2	0,8	3,96	1,74	43,9	0,2	4,98	1,62	32,4	0,8
	f) $(p \nabla q) \vdash r$	4,12	1,46	35,4	0,0	3,97	1,82	45,8	0,2	4,83	1,51	31,2	0,0
	g) $(p \nabla q) \Rightarrow r$	4,25	1,36	32,1	0,0	3,73	1,44	38,5	0,0	4,54	1,11	24,6	0,0
	h) $(p \nabla q) \Leftrightarrow r$	4,71	1,57	33,3	0,0	4,99	1,77	35,6	0,9	5,92	1,23	20,7	0,8
KAPCSOLÓ VÁLASZTÁS	a) $p \vee q$	3,28	0,94	28,7	60,6	3,22	1,05	32,7	60,0	3,17	1,10	34,9	59,8
	b) $(p \vee q) \wedge r$	7,03	1,13	16,1	50,0	6,74	1,58	23,4	47,3	6,83	1,36	19,8	47,8
	c) $(p \vee q) \vee r$	5,87	1,75	29,8	23,0	6,67	1,59	23,8	45,9	6,97	1,26	18,0	50,8
	d) $(p \vee q) \nabla r$	4,81	1,93	40,0	15,1	5,12	2,03	39,8	18,3	5,61	1,86	33,1	18,4
	e) $(p \vee q) \vee r$	4,29	2,38	55,4	22,2	4,07	2,33	57,3	18,3	3,91	2,25	57,4	16,0
	f) $(p \vee q) \vdash r$	4,48	1,71	38,2	5,7	4,46	2,14	47,9	15,5	5,38	1,92	35,6	22,3
	g) $(p \vee q) \Rightarrow r$	4,93	1,38	28,0	0,0	4,87	1,58	32,4	0,5	5,13	1,61	31,4	0,6
	h) $(p \vee q) \Leftrightarrow r$	6,29	1,29	20,5	22,2	5,87	1,71	29,2	18,4	6,39	1,45	22,8	30,1
ÖSSZEFERGETETLEN VÁLASZTÁS	a) $p \vdash q$	3,00	1,41	46,9	59,2	3,02	1,35	44,7	53,9	3,16	1,26	39,9	63,8
	b) $(p \vdash q) \wedge r$	5,87	1,61	27,4	22,4	6,03	1,83	30,3	31,1	6,39	1,70	26,6	39,8
	c) $(p \vdash q) \vee r$	4,80	1,51	31,4	4,0	4,98	1,46	29,4	4,3	4,86	1,29	26,7	4,0
	d) $(p \vdash q) \nabla r$	4,49	1,58	35,3	0,0	4,65	1,45	31,2	0,3	5,06	1,30	25,8	0,6
	e) $(p \vdash q) \vee r$	3,70	1,42	38,4	0,0	3,34	1,59	47,5	0,2	3,38	1,56	46,1	0,6
	f) $(p \vdash q) \vdash r$	4,09	1,10	26,9	0,0	3,95	1,23	31,1	0,5	4,36	1,01	23,2	0,0
	g) $(p \vdash q) \Rightarrow r$	4,59	1,53	33,4	1,6	4,37	1,74	39,7	1,9	4,77	1,74	36,5	0,0
	h) $(p \vdash q) \Leftrightarrow r$	4,71	1,54	32,1	4,0	5,02	1,86	36,9	7,5	5,78	1,65	28,6	13,8

A FELTÉTELKÉPZÉS FELADATAINAK EREDMÉNYEI

5. táblázat

Feladat		10 évesek				14 évesek				17 évesek			
		\bar{X}	S	V_x	%	\bar{X}	S	V_x	%	\bar{X}	S	V_x	%
EGYSZERŰ FELTÉTEL- KÉPZÉSEL	a) $p \Rightarrow q$	2,28	0,63	27,5	1,6	2,13	0,57	26,6	0,7	2,25	0,79	35,0	0,0
	b) $\neg p \vee q$	1,13	1,15	101,9	3,9	1,09	0,89	82,1	1,2	1,17	0,85	72,1	0,0
	c) $p \Leftrightarrow q$	2,89	1,07	37,2	31,7	3,09	0,88	28,6	33,2	3,26	0,96	29,6	49,4
FELTÉTELKÉPZÉS KAPCSOLATKÉPZÉS- SEL	a) $p \Rightarrow (q \wedge r)$	4,66	0,91	19,5	0,0	4,27	0,74	17,4	1,2	4,49	0,78	17,3	0,0
	b) $p \Rightarrow (q \vee r)$	4,91	1,28	26,0	0,8	4,39	0,97	22,2	1,2	4,86	1,11	22,9	3,5
	c) $p \Rightarrow (q \wedge \neg r)$	3,55	1,33	37,5	0,0	3,53	1,25	35,5	0,2	4,16	1,19	28,5	1,8
	d) $p \Rightarrow (q \vee \neg r)$	3,80	1,25	32,8	0,0	3,54	1,28	36,7	0,5	3,86	1,18	30,7	0,6
	e) $p \Rightarrow (q \wedge r)$	2,94	1,40	47,7	0,0	2,71	1,62	59,6	0,2	3,08	1,54	50,1	0,0
	f) $p \Rightarrow (q \Rightarrow r)$	2,71	1,13	41,6	0,0	2,52	0,96	37,9	0,3	2,92	1,09	37,3	0,0
	g) $p \Rightarrow (q \Rightarrow \neg r)$	3,40	0,92	27,1	0,0	3,22	0,87	27,1	1,2	3,44	1,17	33,9	0,0
FELTÉTELKÉPZÉS KÉSZPÉNS KAP- CSOLATKÉPZÉSEL	a) $(p \wedge q) \Rightarrow (r \wedge s)$	4,58	1,04	22,7	0,0	4,56	1,40	30,7	0,0	4,94	0,96	11,3	0,0
	b) $(p \wedge q) \Rightarrow (r \vee s)$	3,76	1,08	28,8	0,0	3,42	1,03	30,1	0,0	4,19	1,18	28,2	0,6
	c) $(p \wedge q) \Rightarrow (r \wedge \neg s)$	2,39	1,10	36,9	0,0	2,84	1,14	40,1	0,0	3,20	1,21	37,7	0,6
	d) $(p \wedge q) \Rightarrow (r \vee \neg s)$	3,54	1,15	32,4	0,0	3,16	1,23	38,9	0,0	3,80	1,03	27,1	0,0
	e) $(p \wedge q) \Rightarrow (r \wedge s)$	2,50	1,15	45,9	0,0	2,72	1,42	52,2	0,0	3,18	1,22	38,3	0,0
FELTÉTELKÉPZÉS TAGADÁSSAL	a) $(p \vee q) \Rightarrow (r \wedge s)$	3,85	1,03	26,6	0,0	3,32	1,01	30,4	0,0	3,73	0,93	24,8	0,0
	b) $(p \vee q) \Rightarrow (r \vee s)$	4,15	1,65	39,7	0,0	3,28	1,29	39,3	0,0	3,92	1,32	33,6	0,6
	c) $(p \vee q) \Rightarrow (r \wedge \neg s)$	3,47	1,40	40,3	0,0	2,99	1,31	43,8	0,0	3,58	1,32	36,8	0,6
	d) $(p \vee q) \Rightarrow (r \vee \neg s)$	3,55	1,59	44,8	0,9	2,93	1,22	41,6	0,0	3,56	1,28	35,8	0,0
	e) $(p \vee q) \Rightarrow (r \wedge s)$	3,05	1,33	43,6	0,0	2,70	1,53	56,7	0,0	3,29	1,29	39,3	0,0
FELTÉTELKÉPZÉS FELTÉTELKÉPZÉS KIZÁRÓVÁLASZ- TÁSSAL	a) $(p \wedge q) \Rightarrow (r \wedge s)$	3,56	1,10	30,8	0,0	3,24	1,07	33,0	0,0	3,69	1,07	29,1	0,0
	b) $(p \wedge q) \Rightarrow (r \vee s)$	3,55	1,02	28,8	0,0	3,29	1,13	34,4	0,0	3,64	1,08	29,6	0,0
	c) $(p \wedge q) \Rightarrow (r \wedge \neg s)$	3,53	1,30	36,9	0,0	3,26	1,14	35,0	0,0	3,76	0,96	25,6	0,0
	d) $(p \wedge q) \Rightarrow (r \vee \neg s)$	3,42	1,42	41,5	0,0	2,93	1,27	43,3	0,0	3,50	1,46	41,8	0,0
	e) $(p \wedge q) \Rightarrow (r \wedge s)$	3,28	1,25	38,1	0,0	2,88	1,23	42,7	0,0	3,41	1,24	36,3	0,0
FELTÉTELKÉPZÉS KAPCSOLÓVÁLASZ- TÁSSAL	a) $(p \vee q) \Rightarrow (r \wedge s)$	5,28	1,16	21,9	0,0	5,49	1,36	24,8	0,0	5,69	1,25	22,1	0,0
	b) $(p \vee q) \Rightarrow (r \vee s)$	5,93	1,60	26,9	1,8	5,67	1,54	27,2	1,5	6,34	1,64	25,8	0,6
	c) $(p \vee q) \Rightarrow (r \wedge \neg s)$	4,67	1,56	33,4	0,9	5,15	1,53	29,7	0,0	5,49	1,38	25,1	0,0
	d) $(p \vee q) \Rightarrow (r \vee \neg s)$	4,06	1,51	37,2	0,0	4,48	1,78	39,7	0,0	5,03	1,76	35,0	0,0
	e) $(p \vee q) \Rightarrow (r \wedge s)$	3,83	1,63	42,7	0,0	3,93	1,94	49,4	0,0	4,75	1,71	36,1	0,0
FELTÉTELKÉPZÉS ÖSSZEFÜGGÉSIET- LEN VÁLASZTÁSSAL	a) $(p \wedge q) \Rightarrow (r \wedge s)$	4,94	1,19	24,1	0,0	5,22	1,25	24,0	0,0	5,27	1,17	22,1	0,0
	b) $(p \wedge q) \Rightarrow (r \vee s)$	4,71	1,27	27,0	0,0	4,61	1,51	32,8	0,0	5,04	1,35	26,7	0,0
	c) $(p \wedge q) \Rightarrow (r \wedge \neg s)$	4,15	1,38	33,3	0,0	4,96	1,34	27,0	0,0	4,10	1,38	33,7	0,0
	d) $(p \wedge q) \Rightarrow (r \vee \neg s)$	3,99	1,46	36,7	0,0	3,56	1,63	45,8	0,0	4,54	1,71	37,6	0,0
	e) $(p \wedge q) \Rightarrow (r \wedge s)$	3,85	1,59	41,2	0,0	3,67	1,64	44,7	0,0	4,60	1,53	33,4	0,0

és a feltételképzés teszt első szubtesztjének eredményeire támaszkodunk. A kettőt együtt nevezzük kijelentésképzésnek.

A kapcsolatképzés teszt feladatai közül - előzetes várákozásunknak megfelelően - a kétváltozós alpműveletek a legfejlettebbek. Minden szubteszt élén egy-egy kétváltozós művelet áll. /Ezek az 'a' feladatok./

Nem meglepő, hogy a kétféle kapcsolás eredményei igen jók.

A konjunkciót és a 'sem-sem'-műveletet már a 10 éves tanulók döntő hányada /78,7 % és 81,1 %/ jól működteti. Az életkor előrehaladtával mindegyik művelet továbbfejlődik, így a 17 évesek 94,8 %-a, illetve 96,3 %-a tudja ezeket a műveleteket.

A háromféle választás közül a legfejlettebb a kizáró választás. A 'vagy' kötőszónak a köznyelvben valószínűleg ez a legtermészetesebb jelentése. Tájékozódó méréseink során kiderült, hogy a fiatalok döntő része egyáltalán nem tudja, hogy különböző 'vagy'-ok léteznek a nyelvben. Azok is, akik érzik a különbséget és tudják csinálni, csodálkozva konstatálják, hogy a szituációtól függően mindegyik 'vagy'-ot tartalmazó összetett kijelentés más esetekben igaz.

A kizáró választás művelete 10 éves korban a tanulók 71,3 %-ánál kialakult. 14 éves korig az eredményekben némi visszaesés tapasztalható, de a 17 évesek szintje messze meghaladja megint a 10 évesekét /92,5 %/.

A kapcsoló választás eredményei is még jónak mondhatók, bár az előbbivel ellentétben ez a művelet 10 éves kor után gyakorlatilag nem fejlődik, némi visszaesés is tapasztalható /60,6 %, 60,0 % és 59,8 %/.

Az összeférhetetlen választás eredményei kissé elmaradnak a kapcsoló választásaitól. Itt ugyanugy visszaesés látható 14 éves korban /59,2 %, 53,9 % és 63,8 %/. A 17 évesek eredménye néhány százalékkal meghaladja a 10 évesekét. Tehát a két utóbbi választás az életkor előrehaladtával lényegében nem fejlődik.

Utolsó két alpműveletünk a feltételezés és a megfeleltetés. Tesztszerkezetileg a feltételképzéshez tartoznak. Az implikáció /feltételezés/ logikailag egyenértékű átfogalmazásával együtt alkotják a feltételképzés első szubtesztjét. Ezekben a

műveletekben közös az az elem, hogy nyelvi megfogalmazásaik mindig valamilyen feltételt tartalmaznak.

Az implikáció és átfogalmazása /a, és b, feladatok/ nagyon gyenge eredményt mutat. A mennyiségi elemzés segítségével itt csak annyit tudunk magyarázatul elmondani, hogy a köznyelvben ez a forma /ha ... akkor/ mást jelent, és így nagyon nehéz ez a művelet. /L. erről bővebben Csapó-Csirikné-Vidákovich, 1986/. A megfeleltetés /ekvivalencia/ művelete gyengébben fejlett, mint a kapcsolások és a választások, de a tanulók 30-50 %-a érti és meg tudja oldani. Másik kedvező tendencia, hogy az eredmények 10 éves kortól 17 éves korig visszaesés nélkül javulnak /31,7 %, 33,2 % és 49,4 %/.

A kétváltozós műveleteket tartalmazó feladatok elemzését összefoglalva elmondhatjuk, hogy kialakult műveleteknek csak a kapcsolásokat tekinthetjük. A választásokat az adott életkorú népesség fele-kétharmada képes működtetni, a megfeleltetést 30-50 %-a. A feltételezés művelete teljesen kialakulatlan.

Nézzük a kétváltozós feladatok után a kapcsolatképzés teszt háromváltozós kiterjesztéseken alapuló feladatait! Amint a 2. táblázatban látható, minden kétváltozós alpműveletet saját magával, és a hat másik alpművelet felhasználásával háromváltozóssá bővítettünk. Felépítésüket tekintve, tehát a szubtesztnek háromféle feladatot tartalmaznak: egy kétváltozósat, egy homogén /azonos műveleteket tartalmazó/ háromváltozós műveletet és hat heterogén háromváltozós kiterjesztést.

Feltételeztük, hogy a homogén feladatok várható megoldásai jobbakké lesznek, mint a heterogéneké, hiszen két azonos műveletet egymás után könnyebb végrehajtani, mint két különbözőt.

Eredményeink szerint ez általában így is van, két feladat kivételével. Az első, a kapcsoló választás b, feladata. Az első művelet diszjunkció, a második konjunkció, mégis jobb az eredménye, mint a két diszjunkciót tartalmazó e, feladatnak. Ennek valószínűleg a tanulóknak az a stratégiája az oka, hogy a még kialakulatlan műveleteket konjunkcióval helyettesítik. Ezt a feltételezésünket a kvalitatív elemzés adatai egyértelműen megerősítik /Csirikné, 1986/.

A második kivétel az összeférhetetlen választás f, feladata, ahol az előbbi jelenség ismétlődik, azzal a különbséggel, hogy itt már csak 0,5 % a 14 évesek jó megoldásainak az aránya. Ezek a jelenségek azt jelzik, hogy ez a kétféle választás /kapcsoló és összeférhetetlen/ sokkal kevésbé kialakultak, mint a kizáró választás.

A heterogén szerkezetű feladatok mindenütt akkor mutatnak legjobb eredményt, ha a második művelet konjunkció. Ezután a fejlettségi sorrend ugyanaz, mint a kétváltozós feladatok esetében. Az implikációval, mint második művelettel írt feladatok eredményei is nagyon alacsony értékeket képviselnek, egy kivétellel. Ez a kizáró választás g, feladata. A 14 éves tanulók 14 %-a oldotta meg hibátlanul. A 10 és 17 évesek közül azonban senki sem. Nem tudjuk, mi lehet az oka ennek. Először téves adatra gondoltunk, de nem így van.

Azokban a feladatokban, ahol az ekvivalencia a második művelet, ismét javulnak az eredmények, de egy feladat /kizáró választás, h,/ megint kivétel. Ennek nagy valószínűséggel az az oka, hogy a műveletek nyelvi interpretációja nem volt elégé érthető a tanulók számára.

Az elemzett feladatok többségének relatív szórása elég alacsony, 10-30 % között van. Ez a tanulói teljesítmények közötti kis polarizálódást jelez. Ugyanígy az alpműveletek relatív szórása is alacsony, kivéve az összeférhetetlen választását, amely 44,7 %.

A feladatok eredményeinek elemzését összefoglalva megállapíthatjuk, hogy az implikációt kivéve a kétváltozós műveletek eredményei a legjobbak, bár a kialakulásnak igen különböző stádiumban vannak. Az eredmények alapján teljesen kialakultnak csak az állító és tagadó kapcsolást nevezhetjük. A választásokat a gyerekek fele-kétharmada tudja, a megféleltetést pedig 30-50 %-a. A feltételezés /implikáció/ teljesen kialakultlan. A háromváltozós kiterjesztések közül elsősorban a homogén szerkezetű feladatokban láthatunk jobb eredményeket.

Bár már eddig is jeleztünk fejlődési tendenciákat, a következő részben elsősorban a fejlődési folyamatokra koncentráltunk.

5. A kijelentésképzés feladatok fejlődési folyamatai

A mennyiségi fejlődést a hibátlan megoldások %-os gyakoriságainak a felhasználásával jellemezzük. /Az adatok a 4. és 5. táblázatban találhatóak./ A fejlődési görbéket szubtesztenként csoportosítottuk, egy-egy alapszintű feladatokhoz tartozó feladatokat grafikonon ábrázolva /2-7. ábra/. A kétváltozós alapszintű feladatok fejlődését egy grafikonon külön kiemelve is összefoglaltuk /1. ábra/. Mindegyiken feltüntettük a feladatok logikai szerkezetét is. A szemléletesség kedvéért, az adott szubtesztek hibátlan megoldásainak összesített átlagát is felrajzoltuk, mindegyik ábrán vastag vonallal kiemelve.

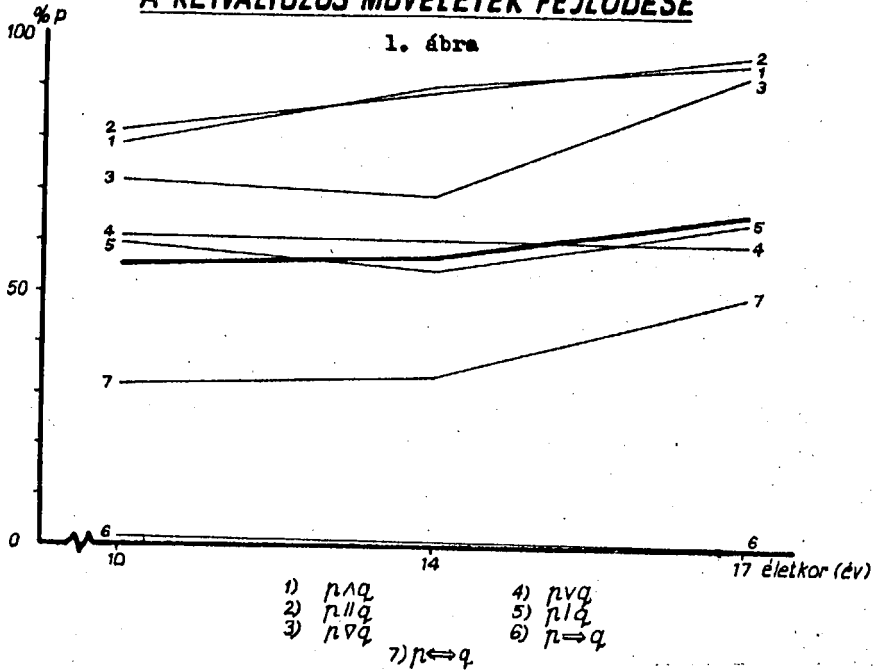
A hét grafikont áttekintve a legszembetűnőbb jelenség az, hogy a vizsgált életkori intervallumban nem tapasztalunk jelentős fejlődést. A kétváltozós műveletekig alig haladja meg a 10 %-ot, a szubtesztek műveleteinek fejlődése pedig 3,9 %-tól /összeférhetetlen választás/ 9,4 %-ig /kizáró választás/ változik.

A kétváltozós feladatok közül azok, amelyek kapcsolást illetve választást tartalmaznak, már 10 éves korban a népesség átlagosan 60 %-ában kialakulnak. A későbbi fejlődés a mért életkori intervallumban különböző, de sehol sem jelentős. A kapcsolatképzés szubtesztek mindegyikére az jellemző, hogy a jó megoldások átlaga kismértékű, de emelkedő tendenciát mutat. A szubtesztek heterogén szerkezetű feladatainál - a konjunkciót és az ekvivalenciát második műveletként tartalmazókat kivéve - nagyon gyenge eredményeket tapasztalunk.

Összefoglalva megállapíthatjuk, hogy a vizsgált életkori intervallumban jelentős mértékű fejlődést egyetlen művelet esetében sem találtunk.

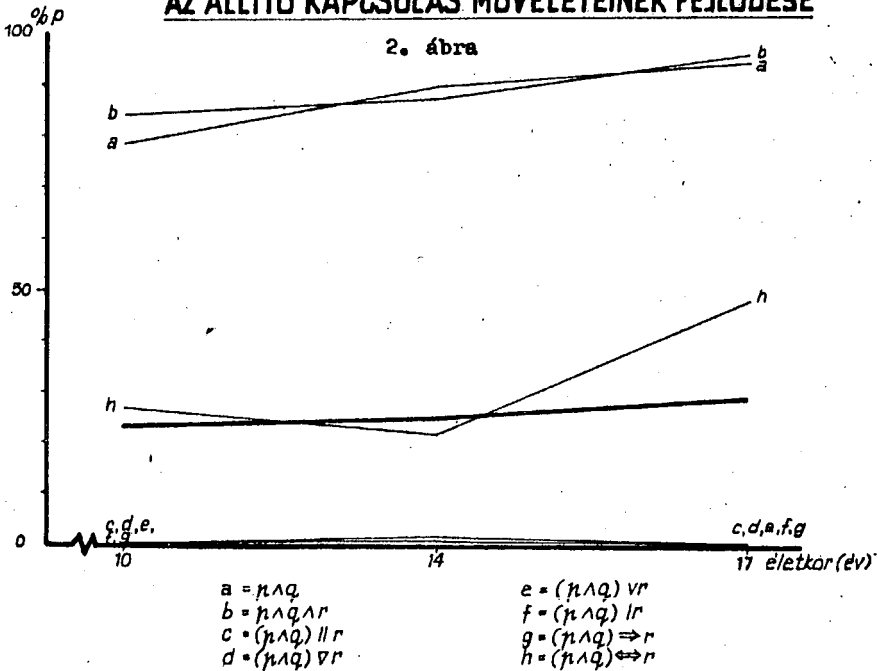
A KÉTÁLTÓZÓS MŰVELETEK FEJLŐDÉSE

1. ábra

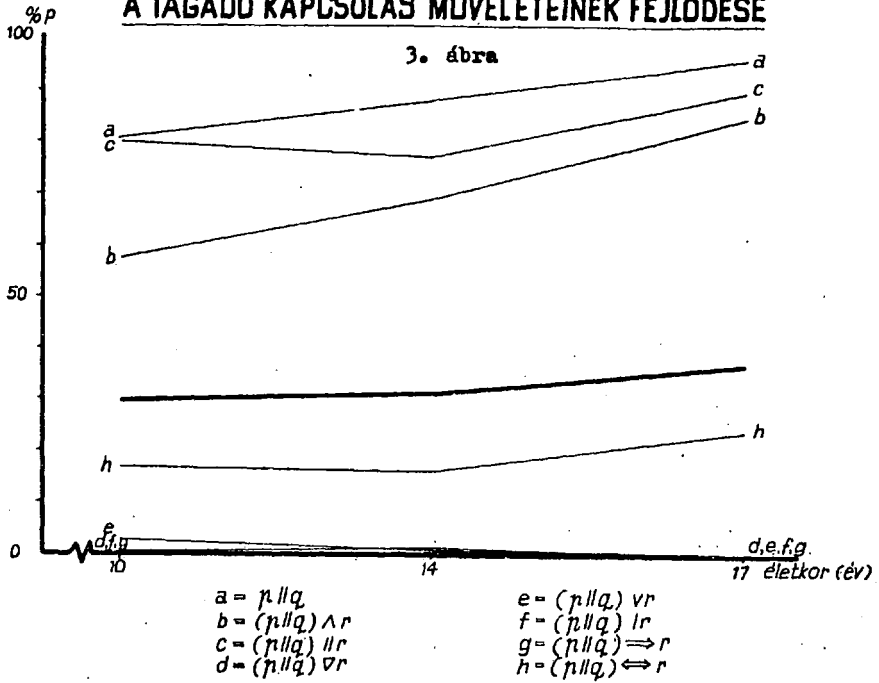


AZ ÁLLÍTÓ KAPCSOLÁS MŰVELETEINEK FEJLŐDÉSE

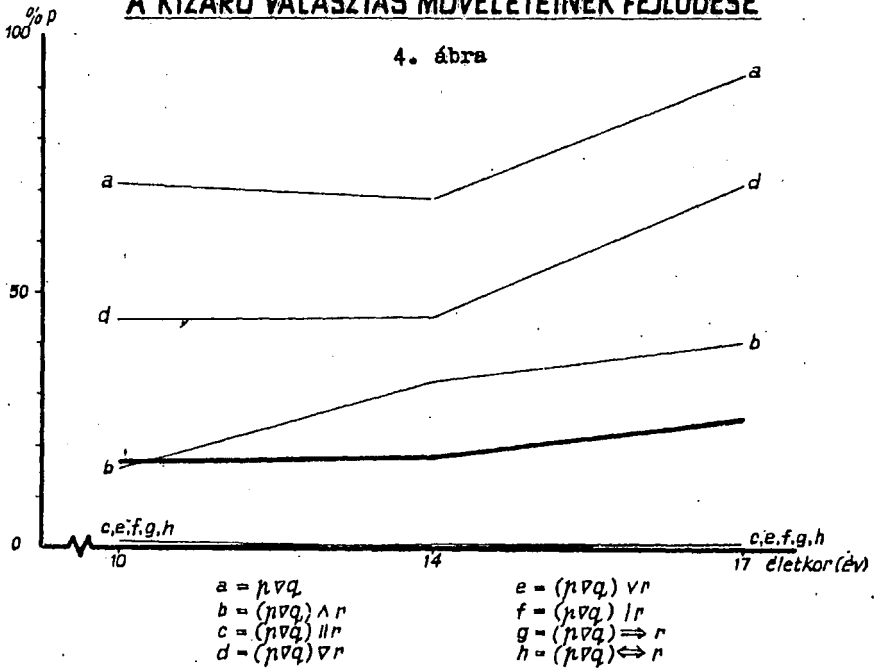
2. ábra



A TAGADÓ KAPCSOLÁS MŰVELETEINEK FEJLŐDÉSE

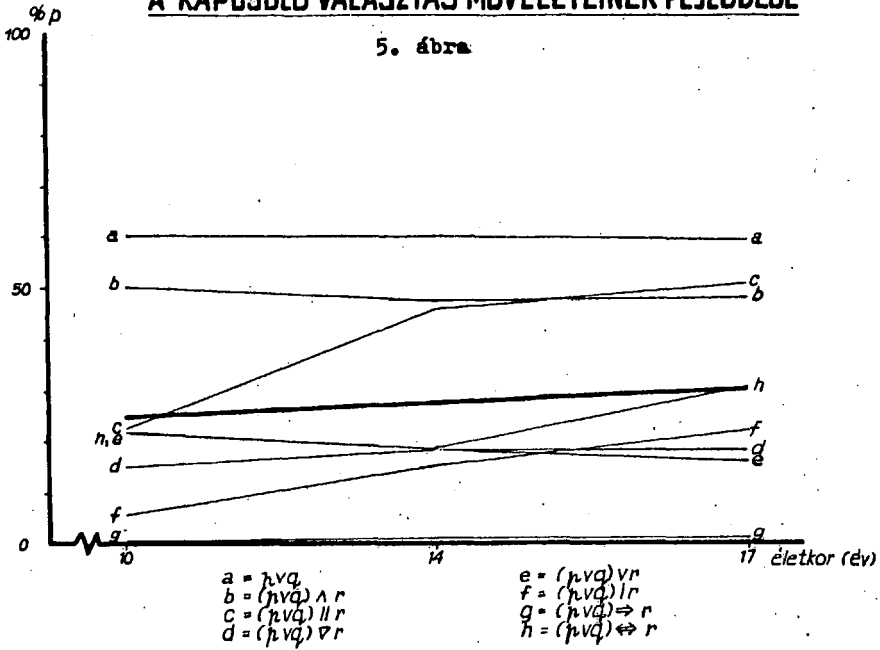


A KIZÁRÓ VÁLASZTÁS MŰVELETEINEK FEJLŐDÉSE



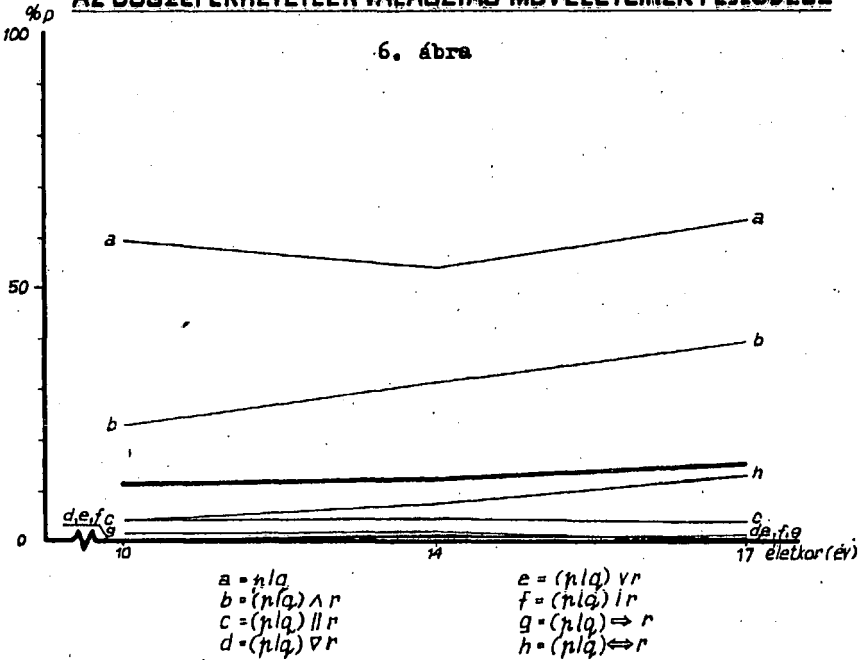
A KAPCSOLÓ VÁLASZTÁS MŰVELETEINEK FEJLŐDÉSE

5. ábra

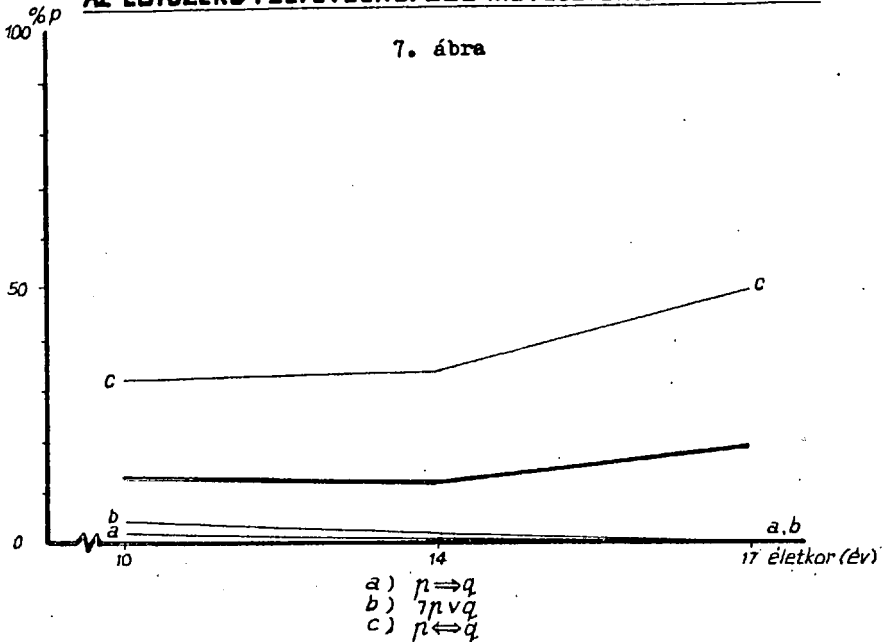


AZ ÖSSZEFÉRHETETLEN VÁLASZTÁS MŰVELETEINEK FEJLŐDÉSE

6. ábra



AZ EGYSZERŰ FELTÉTELKÉPZÉS MŰVELETEINEK FEJLŐDÉSE



Következtetések

Vizsgálatunk során az összetett kijelentések tanulói értelmezéséről, a tanulók gondolkodásának nyelvi-logikai jellemzőiről tudtunk meg adatokat.

Az irodalmi áttekintésben idézett szerzőkhöz képest több művelet fejlődését vizsgáltuk, de csak verbális környezetben. Eredményeink szerint valóban a konjunkció alakul ki a legkorábban, de a magyar gyerekek 60 %-a már 10 éves korban a diszjunkciót is jól értelmezi, tehát - Piaget terminológiájával élve - a diszjunkció is a konkrét műveleti szakaszban alakul ki.

Közvetlenül nem hasonlíthatjuk össze adatainkat Piaget tételeivel, mivel a gondolkodás nyelvi szintjét vizsgáltuk. Azt azonban, hogy 14 éves korra a 16 kétváltozós művelet a gyermekek gondolkodásában kialakul és egybeszerveződik, a mi adata-

ink nem valószínűsítik /Inhelder-Piaget, 1967/.

Hét kétváltozós alapműveletünk 14, majd 17 éves korra különböző fejlettséget ér el, de az implikáció teljesen ismeretlen a tanulók számára. A nyelvi-logikai műveletrendszer nem homogén, egyes műveletek nagyon különböző fejlődési stádiumban vannak.

Másik fontos következtetés az, hogy a nyelvi-logikai műveletrendszer 10-17 éves kor között gyakorlatilag nem fejlődik. Ugy tűnik, hogy az iskola jelenlegi eszközei és módszerei 10 éves kor után ebben a tekintetben nem hatékonyak, direktebb fejlesztés szükséges.

I r o d a l o m

1. CSAPÓ Benő /1983/: A kombinatív képesség és műveleteinek vizsgálata 14 éves tanulóknál
Magyar Pedagógia 1. 31-50.
2. CSAPÓ B. - CSIRIKNÉ Czachesz Erzsébet - VIDÁKOVICH T.
/1986/: A nyelvi-logikai műveletrendszer fejlettsége 14 éves korban
/Megjelenés alatt/
3. CSIRIKNÉ Czachesz Erzsébet /1983/: A logikai képességek fejlődésének mérési lehetőségeiről
Szegedi Bölcsészmuhely, 95-115.
JATE, Szeged
4. CSIRIKNÉ Czachesz Erzsébet /1986/: Gondolkodási stratégiák 14 éves tanulók nyelvlogikai művelateiben
Magyar Pedagógia, 1986/1.
5. R.J. PALMAGNE /1975/: Reasoning: representation and process in Children and Adults
6. GREER, G.B. /1978/: Comprehension of Logical Connectives in 9 to 16 Year Olds
Journal of Structural Learning
Vol. 6, 57-71.

7. INHELDER, B.-PIAGET, J. /1967/: A gyermek logikájától az
az ifju logikájáig
Akadémiai Kiadó, Budapest
8. LÉNÁRD Ferenc /1983/: A gondolkodás hétköznapijai
Akadémiai Kiadó, Budapest
9. NAGY József /1980/: Rendszerezési képesség
18. Szegedi Nyári Egyetem előadásai
Szeged, 197-218.
10. NEIMARK, E.D.-SLOTNICK N.S. /1970/: Development of the
understanding of logical connectives Journal of
Educational Psychology
Vol. 61. No. 6, 451-460.
11. NITTA, N.-NAGANO, S. /1966/: Basic logical operations
and their verbal expressions
Research Bulletin of the National Institute for
Educational Research
No.7.
12. PIAGET, J. /1970/: Válogatott tanulmányok
Gondolat Kiadó, Budapest
13. SHAPIRO, B.J.-O'BRIEN, T.C. /1970/: Logical thinking in
children ages six through thirteen
Child Development, 41, 823-829.

Чирикне Эржебет Цахес:

Эмпирическое исследование логико-языкового
толкования сложных высказываний среди учащихся 10--
17-летнего возраста

Автор на основе результатов репрезентативной модели учащихся 10--17-летнего возраста исследует степень развитости логико-языкового толкования сложных высказываний ($n = 1000$ чел.). В статье проводится количественный анализ половины системы заданий. Эти задачи являются интерпретациями двухпеременных логических операций, а также языковыми интерпретациями трехпеременных распространений. Автор исследует механизм полной таблицы логических операций, это, в свою очередь, представляет возможность оценки качественных различий среди решений учащихся.

В поле зрения работы стоит проблема развития двухпеременных операций. Автор устанавливает, что исследуемые двухпеременные операции даже у детей 17-летнего возраста не выстраиваются в однородную систему, а также развитие исследуемого возраста протекает лишь в минимальной степени. Наиболее развиты операции конъюнкции, в противовес этому импликация совершенно не развита.

Erzsébet Czachesz-Csirik

Empirische Untersuchung der sprachlich-logischen
Auslegung zusammengesetzter Aussagen bei 10-17-
jährigen Schülern.

Der Autor untersucht den Entwicklungsstand der sprachlich-logischen Auslegung zusammengesetzter Aussagen an Hand einer repräsentativen Probe von 10-17-jährigen Schülern. /n=1000/. Im Essay führt er die quantitative Untersuchung der Hälfte des Aufgabensystems durch. Diese Aufgaben sind sprachliche Interpretationen der logischen Operationen zweier Veränderlicher bzw. deren Erweiterungen auf drei Veränderliche. Er untersucht die Funktion der vollständigen Wahrheitstabelle der logischen Operationen, was die Auswertung der qualitativen Unterschiede zwischen der Lösungen der Schüler ermöglicht.

Im Zentrum des Essays steht die Entwicklung der Operationen zweier Veränderlicher. Der Autor stellt fest, dass die von ihm untersuchten Operationen zweier Veränderlicher bis zum Alter von 17 Jahren noch nicht zu einem homogenen System zusammengebaut werden, und dass die Entwicklung im untersuchten Altersintervall nur sehr gering ist. Die am besten entwickelte Operation ist die Konjunktion, die Implikation hingegen wird überhaupt nicht ausgeprägt.

Vidákovich Tibor

AZ ÍRÁSKÉSZSÉG VIZSGÁLATÁNAK NÉHÁNY MÉRÉSMETODIKAI PROBLÉMÁJA

Az írásbeli kommunikáció - mind kézi, mind pedig gépi formájában - alapvető szerepet játszik az emberek közötti érintkezésben. A tudás rögzítésének, átadásának, az információ-cserének egyik legrégebb és leggyakrabban alkalmazott formája az írás.

A sokáig egyeduralkodó kézírás mellett ma már mechanikus és elektronikus eszközök /írógépek és szövegszerkesztő berendezések/ segítik az ember írásbeli munkáját. A gépek segítségével gyorsabban, olvashatóbban írhatunk, az információ-rögzítés hatékonysága növekedhet.

Annak ellenére, hogy ezek az eszközök egyre korszerűbbek, ezzel párhuzamosan kezelésük egyszerűsödik, áruk pedig /re-mélhetőleg/ csökken - tehát széleskörű használatuk egyre inkább lehetővé válik - valószínű, hogy a kézírás szerepe, jelentősége még sokáig változatlan marad. Kulcsfontosságú tehát a kézírás készségeinek minél hatékonyabb elsajátítása, mely évszázadok óta az első iskolai évek egyik fő feladata. A gyermekeknek minél hamarabb el kell jutniuk az olvasás és az írás automatizált, eszközszerű használatának fokára - ez

a további tanulás, az iskolai munka alapvető feltétele.

A cél tehát adott: legyen az írás az információ-rögzítés, a kommunikáció automatizált, készségszinten működő eszköze. De mikor mondhatjuk, hogy a tanuló elérte ezt a szintet? Milyen követelményeket támaszthatunk a "megfelelő fejlettségű" írással szemben? Milyen tényezők befolyásolják az íráskészség minőségét, melyek a leggyakoribb hibaforrások? Vizsgálatunkban 551 nyolcadik osztályos tanuló írásának értékelésével kerestünk választ ezekre a kérdésekre. /Az adatok a JATE Pedagógiai Tanszéke által szervezett kiskunfélegyházi anyanyelvi felmérés másolási, tollbamondási és fogalmazási feladataiból származnak./

Összegyűjtöttük és rendszereztük az íráskészség értékelésére leggyakrabban használt jellemzőket és ezek mérésének módszereit. Ezután számítógépes elemzéssel igyekeztünk kiválogatni azokat a változókat, amelyek a nyolcadik osztályosok íráskészségének vizsgálatára a legalkalmasabbnak tűnnek, és kiszűrni azokat, amelyek jelentősége ebben a korcsoportban elhanyagolható. Korreláció- és regresszióanalízissel pedig a változók közötti kapcsolatokat, statisztikai összefüggéseket tártuk fel. Végső célunk az volt, hogy olyan szempontrendszert alakítsunk ki, melynek segítségével viszonylag kevés munkával a lehető legjobban értékelhető a 14-15 évesek íráskészsége.

1. Az íráskészség jellemzői

A kézírásnak mint az emberek közötti kommunikáció egyik leggyakoribb formájának, egyéni és társadalmi követelményeket kell kielégítenie. Az egyén oldaláról közelítve, a gyorsaság és a pontosság követelményét emeljük ki: az egyéni munkairásnak az olvasott vagy hallott információt megfelelő tempóban, torzítás nélkül és egyértelműen reprodukálhatóan kell kódolnia. A társadalmi elvárások között az olvashatóság és az egységesség szempontjait említhetjük /az utóbbi alatt a nem uniformizált, de egyöntetűséget, rendezettséget mutató betűképzést értve - Kovács, 1972/. A betűképzés egységessége mellett meg kell követelnünk az írott szöveg rendezettségét, formai szépségét is /tehát a külalaknak bizonyos esztétikai

követelményeket kell kielégítenie/. A szerkesztetlen, széteső írás még szabályos betűképzés esetén is rontja az olvashatóságot, és ezáltal az információ reprodukálhatóságát is.

Ahhoz, hogy egy élénk kerülő szövegről eldönthessük: megfelel-e a kritériumoknak, mindenekeelőtt meg kell határoznunk, mit is értünk kialakult íráskészségen. Az íráskészség fejlődési folyamatában megfigyelhető az írás alapkészségeinek /az egyes betűelemek, betűk, betűkapcsolatok írásának/, továbbá az összetett íráskészségeknek /a sokszor írt szótagok, szavak, szókapcsolatok írásának/ a fejlődése /Nagy-Kunstár, 1964/. Ebben a rendszerben a fejlettségi szintet az jellemzi, hogy mennyire automatikusan történik ezek végrehajtása. A kialakult íráskészséggel szemben mindenképpen követelmény, hogy az alapkészségeknek megfelelő mozgássorok indítása automatikusan történjen. Az összetett készségek mozgássorait általában akaratlagosan indítjuk.

A kialakult íráskészség vizsgálatakor azonban nem elégedhetünk meg a betűformálás, a betűkapcsolás minőségének elemzésével. Az egyéni írás kialakulása már az általános iskola 3-4. osztályában megkezdődik, így a szabványnak, a tanultaknak megfelelő betűképzés és -kapcsolás számonkérése a nyolcadik osztályban már egyébként nem indokolt /Kovács, 1972/. Követelményként ehelyett a már korábban említett egységeséget fogadhatjuk el, ami - helyt adva az egyéni sajátosságoknak - csupán az egyöntetűséget és a betűformák főbb jellegzetességeinek megtartását foglalja magába.

Szükséges viszont az írás /mint kommunikációs forma/ pontosságának, torzításmentességének a vizsgálata. Az itt előforduló hibajelenségek /az írástechnikai és átviteli hibák/ nem tűnnek el az írás alap- és összetett készségeinek kialakulásával, az írás pontossága, a torzítatlan információrögzítés készsége az írás eszközszerű használatának fontos mutatója /pl. Romankovics, 1985, Zsolnai, 1982/.

A helyesírás fejlettségének elemzése nem tartozik a hagyományos értelemben vett íráskészség-vizsgálat körébe. Nyilvánvaló azonban, hogy a helyesírás szintje befolyásolja az írott szöveg reprodukálhatóságát, tehát az írásbeli kommuniká-

ciós képességet jellemzi a helyesírás fejlettsége is.

Az írással szembeni társadalmi követelményeknek megfelelően, jelentős szerepe van az olvashatóság és a külalak megfelelő minőségének. Mindkettő megítélése szubjektív, ugyanakkor az írás első megtekintésekor e két tényező alapján alkotunk véleményt a munkáról. A kézirás információ-rögzítő és -közvetítő funkciójára gondolva, az olvashatóságnak a reprodukálhatóságot befolyásoló szerepe nyilvánvaló. Nem elhanyagolható azonban a külalak hatása sem - jóllehet ennek sokan csak esztétikai jelentőséget tulajdonítanak.

Az eddig leírtak alapján az íráskészség fejlettségének megítélésekor az alábbi szempontokat célszerű figyelembe venni:

- a/ az írástempó
- b/ az írás alapkészségeinek működése /betűformálás és -kapcsolás/
- c/ az írás pontossága /mennyiben felel meg a leírt szöveg az olvasott vagy hallott információnak/
- d/ a helyesírás fejlettségi szintje
- e/ az olvashatóság minősége /milyen mértékben reprodukálható az információ a leírt szöveg alapján/
- f/ a külalak /a szöveg képi-esztétikai jellemzői/.

A következőkben a fenti szempontok alapján összeállított, a kísérleti anyag elemzésekor használt változórendszert, valamint az egyes változók mérésének módját ismertetjük.

2. Az íráskészség értékelésének egy szempontrendszere

a/ Az írástempó mérése

Az írás sebességének meghatározására többféle módszer is ismert, ezek közül kettőt mutatunk be. Mindkettő a másolást használja az írástempó mérésére.

Az első módszer alkalmazásakor a tanulók egységes szöveget kapnak, adott jelre egyszerre kezdik a munkát, és aki elkészül, azonnal beadja a leírt szöveget. Ebben az esetben az írás kezdete óta eltelt időt jegyezzük fel, ennek alapján

tudjuk összehasonlítani a tanulók teljesítményét. A másik módszer szerint is ugyanaz a másolandó szöveg, de itt a munkára fordítható idő maximálva van /lehetőleg úgy, hogy az adott korosztályból ennél rövidebb idő alatt senki se készülhessen el az írással, de - A5-ös füzetlapon - a leglassabban írók is legalább 8-10 sort le tudjanak írni/. A tanulók teljesítményét itt az egységes idő alatt leírt szavak száma mutatja. A kétféle mérés eredményeit úgy hasonlíthatjuk össze, hogy mindkét esetben az időegység alatt leírt szavak mennyiségét számítjuk ki. A szükséges mutató tehát:

$$I = s/t,$$

ahol s a leírt szavak számát, t pedig a másolásra fordított időt jelenti percben, pl. tizedperc /6 másodperc/ pontossággal /Nagy - Kunstár, 1964/.

b/ Az írás alapkészségeinek működése

Ahogy az előzőekben már említettük, a nyolcadikosok korosztályában már nem indokolt a szabványos betűformák és kapcsolási módok megkövetelése, elegendő, ha az egyöntetű és olvasható betűírást tűzzük ki célul. Ez azt jelenti, hogy csak azokat a betűket tekintjük hibásnak, amelyek a tanuló írásában egyedi jelleggel fordulnak elő /tehát általában nem így írja a betűt/ és az olvashatóságot megnehezítik vagy lehetetlenné teszik. Az így számba vett "torz" betűk számát elosztjuk a tanuló által leírt szövegben szereplő szavak számával és szorozzuk 100-zal, ezáltal relatív mutatót nyerünk a torz betűk arányára:

$$T = \text{torz betűk száma} / \text{szavak száma} \times 100,$$

tehát T a 100 szóra eső torz betűk számát jelzi.

c/ Az írás pontosságának értékelése

Ha a kézírás pontossági jellemzőit másolási, tollbamondási és fogalmazási feladatok segítségével akarjuk vizsgálni, két hibatípust és három előfordulási szintet kell megkülönböztetnünk. A két fő pontossági hibacsoport az írástechnikai és az átviteli hibák csoportja, a három előfordulási szint pedig a sorok, a szavak és a betűk szintje. Mint azt az alábbiakban látni fogjuk, nem minden hibatípus és előfordulási szint ér-

telmezhető, illetve vizsgálható mindhárom feladatnál - a teljes rendszer valamennyi eleme együtt csak a másolási feladatban értékelhető.

Vegyük sorra most a hibatípusokat, és vizsgáljuk meg, mit jelentenek, illetve hogyan értelmezhetők ezek az egyes előfordulási szinteken és a különböző feladatokban!

A két típus elkülönítésének alapja az, hogy míg az írástechnikai hibák esetén a hiba valószínűleg az olvasott vagy hallott /de helyesen felfogott/ információ kódolása során keletkezik, addig az átviteli hibák már az információ pontatlan felfogását, vagy félreértelmezését jelzik. Az írástechnikai hibák eredményei - az elkövetési szint szerint - többnyire értelmetlen, vagy egymással össze nem függő sorok, szókapcsolatok, illetve szavak. Ezzel szemben az átviteli hibák /melyek csak szószinten fordulnak elő/ ismét értelmes, az eredetihez hasonló írásképű vagy hangalaku szavakat eredményeznek. Egyes esetekben elképzelhető, hogy a tanuló számára éppen ezzel a módosítással válik a szöveg értelmessé /pl. ritkán használt szavaknál, amelyeket nem ismerve, hasonló, de ismerős szóval helyettesít/.

Az írástechnikai hibák négy altípusa: a kihagyásos, az ismétléses, a cserés és az új elemet alkalmazó hibázás. Az elnevezéseknek megfelelően, az első három esetben a kódolandó információ elemeinek elhagyásáról, ismétléséről, illetve sorrendjének felcseréléséről van szó, az utolsó esetben pedig a szövegben nem szereplő elemek felhasználásáról /ez nyilvánvalóan csak szó- és betűszinten fordulhat elő/.

A hibák teljes rendszere tehát a következő:

A. Írástechnikai

1. sorszintű hibák:

1.1 sorkihagyás

1.2 sorismétlés

1.3 sorcsere

1.4 átlépés másik sorba

2. szószintű hibák:

2.1 szókihagyás

2.2 szóismétlés

2.3 szócsere

2.4 más szavak

3. betűszintű hibák:

3.1 betűkihagyás

3.2 betűismétlés

3.3 betűcsere

3.4 más betűk

B. Átviteli

szószintű hiba: félreolvasás vagy félrehallás

A rendszert úgy állítottuk össze, hogy az az íráskészség mérésére használható mindhárom feladattípusra /a másolásra, a tollbamondásra és a fogalmazásra is/ alkalmazható legyen. Fgyelembbe kell azonban venni, hogy pl. a tollbamondásnál már nem értelmezhetjük a szószintű hibákat, a fogalmazási feladatban pedig már a szószintű hibákat sem különíthetjük el a szándékos /vagy fogalmazástechnikai/ hiányoktól, sorrendcseréktől.

Az alábbi táblázatban összefoglaljuk a másolási, tollbamondási és fogalmazási feladatokban értelmezhető és értékelhető változókat:

	másolás				tollbamondás				fogalmazás			
	k	i	c	u	k	i	c	u	k	i	c	u
sor	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-
szó	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-
betű	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

/k = kihagyás, i = ismétlés, c = csere, u = új elem, + = értelmezhető, - = nem értelmezhető./

d/ A helyesírás fejlettségének értékelése

A helyesírási hibák regisztrálására, csoportosítására többféle rendszer is ismeretes. Ebben a tanulmányban elsődleges célunk az íráskészség vizsgálata, így ezek részletezésével nem foglalkozunk, csupán megemlítjük, hogy mérési adataink elemzésére az Orosz Sándor által javasolt, 16 hibatípust elkülönítő rendszert használtuk /Orosz, 1972/. Ez a lehetséges hibákat aszerint csoportosítja, hogy azok általános érvényű szabállyal leírhatók-e vagy sem:

Általános érvényű szabállyal leírhatók:

1. hosszú helyett rövid mássalhangzó
2. rövid helyett hosszú mássalhangzó
3. mássalhangzó minőségi változása
4. hosszú helyett rövid magánhangzó
5. rövid helyett hosszú magánhangzó
6. kezdőbetű
7. elválasztás
8. szóelemek
9. központosítás
10. rövidítés, betűszó
11. számnév.

Általános érvényű szabállyal nem írhatók le:

12. mássalhangzó
13. magánhangzó
14. hagyományos név, idegen szó
15. ly
16. egyéb

Az értékelés módja valamennyi pontossági és helyesírási hiba esetén azonos lehet: az adott hibatípus előfordulási gyakoriságát elosztjuk a tanuló által leírt szavak számával és szorozzuk 100-zal, tehát a hibamutató:

$$H = \text{hibák száma} / \text{szavak száma} \times 100,$$

azaz H az adott hiba száz szóra vonatkoztatott gyakorisága.

e/ Az olvashatóság szintjének minősítése

Az olvashatóság elemzése az előzőeknél kicsit nehezebb, hiszen itt nem találunk könnyen számszerűsíthető adatokat, összeszámolható, leolvasható értékeket. Az olvashatóság megítélése ezért szubjektív. Az írással szemben támasztott társadalmi követelményekből kiindulva azonban felállíthatunk egy olyan követelményrendszert, amely az értékelés alapjául szolgálhat. A könnyedén olvasható írástól az olvashatatlanig öt típusba soroljuk az írásokat:

- 5 - könnyedén olvasható írás
- 4 - mindenütt olvasható, de néhány helyen csak nehezen
- 3 - nehezen, de majdnem mindenütt olvasható írás
- 2 - igen nehezen olvasható, több helyen olvashatatlan
- 1 - olvashatatlan vagy nagyrészt olvashatatlan írás

f/ A külalak megítélése

A külalak értékelésének problémái hasonlóak az olvashatóságnál leírtakhoz, de míg ott a követelményt egyértelműen meg tudjuk fogalmazni /mindenütt olvasható írás/, itt már ennek kijelölésével is probléma van. Hogyan dönthető el az, hogy az írás külalakja, formája szép-e? Egyénenként eltérő lehet, hogy kinek milyen íráskép, formátumszerkesztés tetszik. Néhány alapelv azonban mégis megfogalmazható /elsősorban kézirásszakértői kézikönyvek alapján, pl. Kiss, 1977/.

- az íráskép legyen tiszta, rendezett
- tartson legalább baloldalt egyenes margót
- a sortávolság legyen egyenletes
- a sorók legyenek egyenesek, rendezettek
- a szótávolságok legyenek arányosak
- a betűnagyság legyen arányos, egyenletes

Látható, hogy az olvashatóság és a külalak szempontrendszere között sok kapcsolat van, ezeket teljesen szétválasztani nem lehet. Nem lehet például jól olvasható az az írás, amelyben a betűnagyság egyenetlen vagy a sorok rendezetlenek. Törekedni kell azonban arra, hogy az értékelésnél a két jellemzőt függetlenül vizsgáljuk.

A külalak értékelésére szintén öt kategóriát állíthatunk fel, aszerint, hogy mennyiben felel meg az írás a fenti szempontoknak:

- 5 - a kritériumoknak mindenben megfelelő írás
- 4 - rendezett írás, kisebb hibákkal /a felsorolt kritériumoknak néhány helyen nem tesz eleget/
- 3 - rendezett, de nem szabályos íráskép - több helyen eltér a követelményektől, emiatt már "nem szép"
- 2 - rendezetlen írás, de a szabályosságra való törekvés még látható
- 1 - rendezetlen, széteső íráskép, gondatlan és igénytelen munka

Mind az olvashatóság, mind a külalak értékelési rendszerét igyekeztünk úgy összeállítani, hogy az 5-ös és 4-es kategória legyen az elfogadható /olvasható, illetve esztétikus/ írás jellemzője. A 3-as, 2-es és 1-es kategóriák már nem felelnek meg a követelményeknek.

3. Az anyanyelvi felmérés és értékelése

A kiskunfélegyházi felmérés során 16 iskola 29 osztályában összesen 551 nyolcadik osztályos tanuló oldotta meg az anyanyelvi feladatokat. Ezek a következők voltak:

- másolás /egységesen 120 szavas szöveg, ennek leírására 5 percet kaptak a gyerekek/
- tollbamondás /szintén egységes, 111 szóból álló szöveg/
- fogalmazás /"Legkedvesebb élményem" címmel, a rendelkezésre álló idő 45 perc volt/

Ha az előző részben ismertetett teljes változórendszert használjuk, ez egy-egy tanulóról összesen 88 adat rögzítését jelentette volna. Felmérésünkben azonban /az anyag előzetes vizsgálata alapján/ célszerűnek látszott bizonyos változócsoportokat összevonni.

Összevont mutatót képeztünk minden olyan esetben, amikor nem voltunk kíváncsiak külön-külön az egyes változók értékére /pl. a helyesírási hibákat így vontuk össze feladatonként egy változóba, ezáltal a 48-as helyesírási változószámot 3-ra csök-

kentve/. Hasonlóan jártunk el a sorszintű hibák esetén is, mert az előzetes vizsgálat azt mutatta, hogy ezek a hibák igen ritkán fordulnak elő. - Későbbi eredményeink az összevonás jogosságát igazolták.

Uj szempontként regisztráltuk a tanulók saját javításait /ide számítottunk minden áthuzást, átfirkálást vagy egyéb javítást/, és a végén ezt az adatot is 100 szóra számítottuk át.

A redukált változórendszerben ezekután már csak 35 szempontot kellett figyelni. Részletesebben: a másolásban az egy perc alatt leírt szavak számát, a fogalmazásban a teljes szószámot jegyeztük fel. Mindhárom feladatban számoltuk a torz betűket, az értelmezhető pontossági hibákat /a sorszintű hibákat összevonatan kezelve/, a helyesírási hibákat /szintén összevonatan/, megállapítottuk az olvashatóság, illetve a külalak minősítését és felírtuk a javítások számát.

4. A számítógépes elemzés, a változórendszer vizsgálata

Az adatok elemzése során célunk elsősorban az volt, hogy az íráskészség mérésére egyszerűbb és jobban használható értékelő szempontrendszert alakítsunk ki.

Az eredmények számítógépes értékelését három szakaszban végeztük. Először meghatároztuk a mintára jellemző átlagértékeket, az egyes változók eloszlásának jellegzetességeit, a különböző hibatípusok előfordulási gyakoriságát. Ezután korreláció-elemzést végeztünk, melynek célja egyrészt az volt, hogy megvizsgáljuk a három feladattípus /másolás, tolibamondás, fogalmazás/ azonos jellegű változói közötti összefüggéseket /ha ilyenek léteznek/, másrészt kíváncsiak voltunk arra is, milyen összefüggések vannak az egyes feladatokon belül a különböző változók /hibák/ között. Végül regresszióanalízissel arra kerestünk választ, hogy mely tényezők befolyásolják /magyarázzék/ leginkább az írásbeli munkák elsődleges jellemzőit: az írástempót, az olvashatóságot és a külalakot.

A minták alapjellemezése során kapott eredményeket /átlagokat/ az 1. táblázat foglalja össze. A táblázatban a 2. részben leírtaknak megfelelően a hibaadatok a 100 szóra eső hibák számát jelentik.

változó neve	másolás	tollbamondás	fogalmazás
szó/perc	13,81	-	214,28 x
torz betű	2,77	5,98	5,84
sorkihagyás-ismétlés		-	-
sorcsere	0,04	-	-
átlépés új sorba		-	-
szókihagyás-ismétlés	0,26	1,21	-
szócsere	-	-	-
más szó	0,04	0,28	-
betűkihagyás-ismétlés	0,24	1,11	0,96
betűcsere	0,01	0,02	0,02
más betű	0,25	0,71	0,77
átviteli hiba	0,13	0,60	-
helyesírási hiba	2,00	17,65	14,51
olvashatóság	3,79	3,47	3,31
külalak	3,37	2,97	2,83
javítás	0,74	2,06	1,92

x = a fogalmazás teljes szószáma

1. táblázat: Az anyanyelvi felmérés során vizsgált változók átlagértékei

A táblázat adataiból megállapíthatjuk, hogy az olvashatóság és a külalak számára kritériumként kitűzött 4-es szintet /átlagban/ egyik feladatnál sem éri el a tanulók. Leginkább megközelíti ezt a másolás olvashatósági eredménye, leggyengébb a fogalmazási feladat külalak-minősítéseinek átlaga.

Nézzük meg, mi jellemzi az írás alapkészségeinek működését, milyenek az írás pontossági és helyesírási paramétereit! A torz betűk írása /100 szóra számítva/ a másolásban a leggyakoribb, tollbamondásban a második leggyakoribb hibatípus. /A helyesírási hibák száma a tollbamondási feladatokban magasban felülmúlja a torz betűkét./ Ennél meglepőbb, hogy a helyesírási hibák száma a másolásnál is magas, majdnem eléri a torz betűk számát! Ez a jelenség - az átviteli hibákhoz hason-

lőan - talán azzal magyarázható, hogy a tanulók a szavakat többnyire nem az írásképek alapján, hanem elolvasás és megértés után /tehát tudati transzformációval/ írják le.

A pontossági hibák közül legmagasabb a kihagyásos-ismétléses hibák aránya, de még ez is messze elmarad a torz betűk és a helyesírási hibák arányától. Sorrendben a következő az új elemet alkalmazó hibák csoportja, a cserés hibajelenségek száma pedig gyakorlatilag elhanyagolható.

hibatípus	másolás	tolbamondás	fogalmazás
torz betű	61	77	90
sorszintű hiba	3	-	-
szókihagyás-ismétlés	8	39	-
szócsere	-	-	-
más szó	3	20	-
betűkihagyás-ismétlés	11	43	66
betűcsere	1	2	3
más betű	13	36	52
átviteli hiba	8	39	-
helyesírási hiba	52	100	100
javítás	35	79	84

2. táblázat: Az egyes hibatípusokat elkövető tanulók százalékos aránya

A 2. táblázatban azt tüntettük fel, hogy a tanulók hány százaléka követ el az egyes hibatípusokba tartozó /pontossági vagy helyesírási/ hibát, illetve hány százaléka ír torz betűt és javít a dolgozatában.

Az elkövetési arányokat mutató adatok is megerősítik, hogy a sorszintű hibák és az elemcserés hibajelenségek nem jellemzők a 14-15 évesek korosztályára, ilyen jellegű tévesztés csak a tanulók néhány százalékánál fordult elő. Az íráskészség vizsgálatakor e két hibatípus figyelését elhagyhatjuk, egy szűkebb rendszerben pedig a többi pontossági hibából is összevont /differenciálatlan/ mutatót számíthatunk.

Feltűnő a helyesírási hibák igen magas aránya: a tollbamondásban és a fogalmazásban néhány kivétellel minden tanuló legalább egyszer vétett a helyesírási szabályok ellen. Érdekesen alakult a javítások száma is: míg a másolásban csak a tanulók 35 %-a javított, addig a tollbamondásban már 79 %-uk. Mint később látni fogjuk, a javítások - bár szigorú értelemben véve nem hibák - mégis befolyásolják a külalak és az olvashatóság minőségét.

Mit mutatnak a korreláció-számítás eredményei? A teljes /35x35-ös/ korrelációs mátrix közlésétől és részletes elemzésétől terjedelmi okok miatt el kell tekintenünk, itt csak a legérdekesebb eredményeket ragadjuk ki.

	1	2	3	4	5	6	
másolás - olvash.	1	1,00					
másolás - külalak	2	0,76	1,00				
tollbam.-olvash.	3	0,66	0,58	1,00			
tollbam.-külalak	4	0,55	0,69	0,79	1,00		
fogalm.-olvash.	5	0,54	0,45	0,49	0,39	1,00	
fogalm.-külalak	6	0,45	0,59	0,38	0,52	0,80	1,00

3. táblázat: A három anyanyelvi feladat olvashatóság- és külalak-minősítéseinek korrelációs mátrixa

A három feladat azonos típusú változóinak korrelációs együtthatóit vizsgálva, kiemelkedik az olvashatóság és a külalak feladatokon belül és feladatok között is egyértelműen kimutatható erős pozitív korrelációja /3. táblázat/. Ennek alapján megállapítható, hogy az olvashatóság és a külalak minősége az általunk alkalmazott értékelési rendszerben egymással igen szorosan összefügg, tehát felmerül a két szempont összevonásának /közös értékelésének/ lehetősége. Emellett nagy a valószínűsége, hogy egy-egy tanuló írásának minősítése a különböző anyanyelvi feladatokban /legalábbis az olvashatóság és a külalak szempontjából/ hasonló lesz! Ugy tűnik tehát, hogy az olvashatóság és a külalak jellemzéséhez elegendő egy feladat /pl. a másolás/ is.

Ugyancsak határozott összefüggés-rendszert sejtet a pontossági és a helyesírási hibák külön-külön összesített hibapontszámainak korrelációs mátrixa is /4. táblázat/. Eszerint korrelál a pontossági és a helyesírási hibák száma, mégpedig nem csak egy-egy feladaton belül, hanem a különböző feladatok között is. Az egyes pontossági hibatípusok között viszont nincs szignifikáns korrelációs kapcsolat sem a másolásban, sem a tollbamondásban, sem a fogalmazásban. Ezek az eredmények ismét az összevont pontossági hibamutató alkalmazása mellett szólnak.

		1	2	3	4	5	6
másolás - pontosság	1	1,00					
másolás - helyesírás	2	0,39	1,00				
tollbam.-pontosság	3	0,39	0,32	1,00			
tollbam.-helyesírás	4	0,29	0,34	0,45	1,00		
fogalm. -pontosság	5	0,48	0,31	0,49	0,21	1,00	
fogalm. -helyesírás	6	0,35	0,52	0,41	0,49	0,35	1,00

4. táblázat: A három anyanyelvi feladat pontossági és helyesírási hibáinak korrelációs mátrixa

Fel kell figyelni arra is, hogy az olvashatóság és a külalak /a 3. táblázat szerint/ erősebben korrelál egymással egy feladaton belül, mint az azonos jellegű, de másik feladatbeli mutatóval. A pontossági és helyesírási hibáknál éppen fordított a helyzet, azaz az egyes feladatok pontossági vagy helyesírási hibaértékeinek összefüggése határozottabb, mint egy-egy feladaton belül a kétféle hibatípusé. A pontossági és helyesírási hibák számát tehát /az olvashatóság és a külalak minősítésével szemben/ érdemes külön kezelni.

Vizsgáljuk meg még a torz betűk és a javítások előfordulási arányának összefüggését az olvashatóság, illetve a külalak minősítésével. Meglepő, hogy a javítások nem mutatnak szignifikáns korrelációt sem az olvashatósággal, sem pedig a külalakkal. Ezzel szemben a torz betűk száma /mint az várható is/ negatív korrelációban van az olvashatósággal és a külalakkal is /5. táblázat/.

	torz betűk száma		
	másolás	tollbamondás	fogalmazás
olvashatóság	-0,50	-0,33	-0,28
külalak	-0,39	-0,34	-0,21

5. táblázat: A torz betűk számának összefüggése az olvashatóság-külalak minősítésekkel /korrelációk együtthatók/

A korreláció-vizsgálat befejezésekképpen érdemes még megjegyezni, hogy /a másolásban/ az írástempó és a külalak korrelációja pozitív /0,41/, azok a tanulók, akik gyorsabban írnak, többnyire rendezettebb munkát is készítenek. A gyorsaság tehát nem megy a minőség rovására, sőt éppen azzal párhuzamosan fejlődik. Nincs összefüggés viszont az írástempó és a torz betűk száma között, úgy látszik, hogy az írás alapkészségeinek fejlettsége ebben az életkorban már nem befolyásolja az írás sebességét.

A számítógépes értékelést regresszió-analízissel zárjuk. Ennek segítségével kiszűrhetjük változórendszerünkben azokat a tényezőket, amelyek az írás elsődleges, leggyakrabban értékelt jellemzőinek /írástempó, olvashatóság, külalak/ viselkedését leginkább befolyásolják. Összesen nyolc elemzést végeztünk: a két teljesítmény-változóra és a három feladat olvashatósági és külalak-mutatóira. A független változók csoportjába mindig az adott feladatbeli többi változó került.

A három feladat közül csak a másolás regressziós eredményeit ismertetjük, mivel a tollbamondásnál és a fogalmazásnál /a másoláshoz képest szűkített változórendszerekkel/ hasonló következtetésekre jutottunk.

Többszörös regresszióanalízis

Függő változó: Szó/perc					N = 551
Független vált.	r	r	t	szign.	
Külalak	+ .411	+ .5578	+ .2294	9.40	xxx
Olvashatóság	+ .228	-.0824	-.0188	1.33	-
Sorszintű hiba	+ .061	+ .1157	+ .0070	3.07	xx
Szókihagyás-is	-.071	-.0317	+ .0022	.83	-
Más szó	+ .043	+ .0270	+ .0012	.73	-
Átviteli hiba	-.036	+ .0015	-.0001	.04	-
Más betű	-.032	+ .0103	-.0003	.27	-
Betűesere	+ .079	+ .0566	+ .0045	1.51	-
Betűkihagyás-I	+ .052	+ .0950	+ .0050	2.48	x
Torz betű	+ .072	+ .2521	+ .0183	5.77	xxx
Javítás	-.067	-.0177	+ .0012	.46	-
Helyesírási HI	-.193	-.0930	+ .0180	2.08	x
Megmagyarázott variancia:		26.8 %			

6. táblázat

A 6. táblázat annak az elemzésnek az eredményeit közli, amelyben a függő változó az írástempó volt. Látható, hogy a független változók közül 99,9 %-os szinten szignifikáns a külalak és a torz betűk számának hatása, 99 %-os szinten a sorszintű hibáké és 95 %-os szinten a betűkihagyási-ismétlési, illetve a helyesírási hibáké. A vizsgált tényezők együttesen a variancia 26,8 %-át magyarázzák meg.

A külalakkal és az olvashatósággal mint függő változókkal végzett elemzésekben a megmagyarázott variancia aránya jóval magasabb: 66,8, illetve 64,5 % /7-8. táblázat/. Elégképes képet mutat a szignifikáns hatású változók rendszere is: a külalak esetében ezek az írástempó, az olvashatóság, a javítások és a helyesírási hibák száma, az olvashatóságnál pedig a külalak, a torz betűk, a javítások és a helyesírási hibák tartoznak ebbe a csoportba.

Többszörös regresszióanalízis

Függő változó: Külalak				N = 551	
Független változó	r	r	t	szign.	
Szó/perc	+ .411	+ .2529	+ .1040	9.40	xxx
Olvashatóság	+ .764	+ .6299	+ .4811	19.89	xxx
Sorszintű hiba	- .119	- .0462	+ .0055	1.81	-
Szókihagyás-IS	- .060	- .0015	+ .0001	.06	-
Más szó	- .010	- .0073	+ .0001	.29	-
Átviteli hiba	- .078	- .0128	+ .0010	.49	-
Más betű	- .133	- .0113	+ .0015	.44	-
Betűcsere	- .003	- .0158	+ .0000	.63	-
Betűkihagyás-I	- .145	- .0274	+ .0040	1.06	-
Torz betű	- .389	- .0466	+ .0181	1.54	-
Javítás	- .169	- .0900	+ .0152	3.52	xxx
Helyesírási HI	- .420	- .0889	+ .0373	2.97	xx
Megmagyarázott variancia:		66,8 %			

7. táblázat

Többszörös regresszióanalízis

Függő változó: Olvashatóság				N = 551	
Független vált.	r	r	t	szign.	
Szó/perc	+ .228	- .0399	- .0091	1.33	-
Külalak	+ .764	+ .6726	+ .5137	19.89	xxx
Sorszintű hiba	- .108	- .0226	+ .0024	.86	-
Szókihagyás-IS	- .028	+ .0303	- .0009	1.14	-
Más szó	- .007	+ .0066	+ .0000	.26	-
Átviteli hiba	- .038	+ .0428	- .0016	1.59	-
Más betű	- .111	+ .0150	- .0017	.56	-
Betűcsere	+ .005	+ .0273	+ .0001	1.05	-
Betűkihagyás-I	- .148	- .0021	+ .0003	.08	-
Torz betű	- .505	- .2300	+ .1161	7.74	xxx
Javítás	- .073	+ .0552	- .0040	2.07	x
Helyesírási HI	- .397	- .0758	+ .0301	2.45	x
Megmagyarázott variancia:		64.5 %			

A regresszió-analizissel szerzett tapasztalatok alapján megerősíthetjük eddigi véleményünket: az íráskészség elsődleges jellemzői /írástempó, olvashatóság, külalak/ mellett szignifikáns szerepe a torz betűk, a helyesírási hibák és a javítások számának van. Az írástempó varianciájához kisebb mértékben hozzájárulnak a pontossági hibák /illetve azok bizonyos típusai/ is.

5. Összefoglalás

Dolgozatunkban a kézirással szemben támasztott egyéni és társadalmi követelményekből kiindulva megvizsgáltuk az íráskészség értékelésének lehetséges szempontjait és felvázoltuk az értékelés, minősítés egy változórendszerét. Megadtuk az ebben szereplő egyes szempontok /változók/ mérésének módját és - ahol szükséges volt - az adatok kiszámításának menetét is.

Az ismertetett változórendszer alapján próbaértékelést végeztünk az 1985-ben Kiskunfélegyházán lezajlott anyanyelvi felmérés adataiból. A számítógépes elemzés során megállapítottuk, hogy a felvett változók által reprezentált hibák egy része /a pontossági hibák, és ezek közül is elsősorban a sorszintű és cserés hibajelenségek/ a nyolcadikosok körében igen ritkán fordulnak elő, így ebben a korosztályban csak a leggyakoribbak figyelése vagy összevont mutató használata indokolt. Alátámasztották ezt az elképzelést a korrelációs számítás adatai is, az említett változók a teljes rendszerrel lazán függenek össze /nem mutatnak szignifikáns korrelációt sem egymással, sem a többi változóval/. A torz betűk és a helyesírási hibák ezzel szemben gyakori hibatípusok, szerepük /a javításokkal együtt/ jelentős.

A korreláció- és regresszióanalízis szerint az írástempó, az olvashatóság és a külalak az íráskészség egymással szoros összefüggésben levő jellemzői, melyekre /az elemzések egy részében/ kimutatható volt a torz betűk, a helyesírási hibák és a javítások számának hatása. Az olvashatóság és a külalak minősége egymással feladatokon belül és feladatok között is szorosan korrelál, ezért célszerűnek tűnik a két változó összevonása, fejlettségük megállapításához pedig valószínűleg elegendő csak az egyik anyanyelvi feladat is.

I r o d a l o m

1. GLADURA Lajos: Az íráskészség fejlesztése, íráshasználat /A tanító, 1981/2, 4-6. o./
2. GÖNYEI Antal: Az egyéni írás kialakulásának kérdéséhez /A tanító munkája, 1967/11, 4-7.o./
3. KISS Lajos: Az igazságügyi kézírászakértői vizsgálat alapjai /Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1977./
4. KOVÁCS J. Sándor: Adatok az írásvizsgálat kérdéseire, különös tekintettel az egyéni sajátosságok jelentkezésére a grafikus ábrázolásban /In: Lénárd Ferenc szerk.: Pszichológiai tanulmányok XIII., Akadémiai Kiadó, 1972., 187-192. o./
5. KOVÁCS J. Sándor - MAKSA Mihályné: Egyéni sajátosságok az írásban /A tanító munkája, 1967/11, 19-21. o./
6. LIGETI Róbert: Az írástanulás pszichológiája /Tankönyvkiadó, 1982./
7. NAGY József - KUNSTÁR János: Az orosz íráskészség kialakításának néhány problémája I-II. /Az idegen nyelvek tanítása, 1964/4, 110-120. o., 1964/5, 129-134. o./
8. OROSZ Sándor: A helyesírás fejlődése /Tankönyvkiadó, 1974./
9. ROMANKOVICS András: Az íráselsajátítás folyamata /In: Végh Edit szerk.: Magyar nyelv és irodalom I., Tanítói kézikönyv, Tankönyvkiadó, 1985., 50-58. o./
10. ZSOLNAI József: Nyelvi-irodalmi-kommunikációs nevelési kísérlet I. /OKF, Veszprém, 1982., 139-264.o./

Тибор Видакович:

Некоторые проблемы методики измерения
при исследовании навыков письма

Наиболее эффективное усвоение навыков письма в течение столетий является одной из главных задач первых лет обучения. Цель состоит в том, чтобы письмо явилось автоматизированным средством фиксации (закрепления) информации, коммуникации, действующим на уровне навыков. Однако, когда мы вправе сказать, что учащийся уже достиг этого уровня? Какие требования могут предъявляться к "необходимой степени развитости"? Какие факторы влияют на качество навыков письма, каковы наиболее частые источники ошибок?

В работе проводится обзор и классификация характеристик, наиболее часто применяющихся при оценке навыков письма, а также - методы их измерений. Используя данные измерений в сфере родного языка 551 учащегося, автор, с помощью анализа, проведенного на вычислительной машине, выбирает переменные, которые представляются наиболее пригодными в исследовании навыков письма у учащихся 8-х классов, и отбрасывает те переменные, значением которых можно пренебречь в этом возрастном периоде. Цель работы - формирование такой системы аспектов, с помощью которой затратой довольно малого труда можно наиболее оптимально провести оценку навыков письма у детей 14—15-летнего возраста.

Tibor Vidakovich

Einige messmethodologische Probleme der Untersuchung
der Schreibfertigkeit

Die um so effektivere Aneignung der Schreibfertigkeit ist seit Jahrhunderten eine der Hauptaufgaben in den ersten Schuljahren. Ziel ist, dass die Schrift automatisiertes Mittel der Informationsaufzeichnung und der Kommunikation wird, das auf dem Niveau der Fertigkeit funktioniert. Wann können wir aber nun sagen, dass der Schüler dieses Niveau erreicht hat? Welche Anforderungen können wir gegenüber der "ausreichend entwickelten" Schrift stellen? Welche Faktoren beeinflussen die Qualität der Schreibfertigkeit, welches sind die häufigsten Fehlerquellen?

Diese Arbeit sammelt und systematisiert die zur Bewertung der Schreibfähigkeit am häufigsten verwendeten Kennziffern und die Methoden deren Messung. Aus den Daten einer sich auf 551 Schüler erstreckenden Ermessung werden mit Hilfe rechnergestützter Analysen diejenigen Variablen ausgewählt, welche zur Untersuchung der Schreibfertigkeit von Schülern der achten Klasse am geeignetesten schienen und diejenigen ausgeschlossen, deren Bedeutung in dieser Altersgruppe vernachlässigt werden kann. Ziel ist die Herausbildung eines Systems von Gesichtspunkten, mit dessen Hilfe es Möglich wird, die Schreibfertigkeit der 14-15-jährigen mit relativ geringen Aufwand bestmöglichst auszuwerten.

Duró Lajos

A FELSŐOKTATÁS KORSZERŰSÍTÉSÉNEK PSZICHOLÓGIAI PROBLÉMÁI

A társadalmi haladás, a tudományos-technikai fejlődés szükségszerűen napirendre tűzte az oktatásügy s ennek szerves részeként a felsőfoku szakemberképzés átfogó megreformálását. A szervezeti, tartalmi, módszertani változások eredményeként a felsőoktatás egyre jelentősebb társadalomformáló erővé válik világ-szerte s így hazánkban is: "Felsőoktatásunk a leendő értelmiség nevelésével és képzésével, valamint szerteágazó funkcióin és kapcsolatain keresztül fontos szerepet játszik társadalmunkban" /Javaslat a felsőoktatás fejlesztésére, 1983/.

Ez a szerep elválaszthatatlanul összefügg az "emberi tényező" /a magasabb színvonalú szaktudás, a széleskörű és sokrétű műveltség, társadalmi tudatosság, a hatékony munkavégzés/ jelentőségének fokozódásával, az "intenzív minőségi fejlődés" igényével s az ebből adódó növekvő követelményekkel. Ebből következően jelenleg és perspektivikusan: "A felsőoktatás legfőbb feladata az, hogy a hallgatók az általános szakképzés folyamán megszerezzék a korszerű ismereteket és felkészüljenek hivatásuk alkotó gyakorlására... Napjaink és a jövő felsőoktatásának az a feladata, hogy ne egyszerűen munkaerőt, szakembert képezzen, hanem szocialista értelmiséget neveljen" /A közoktatás és a felsőokta-

tús fejlesztési programja, 1985/.

A szocialista értelmiség nevelésének átfogó feladatrendszerre csak a felsőoktatás minőségi követelményekhez igazodó folyamatos korszerűsítésével valósítható meg. E folyamat meggyorsítása és következetes végigvitele számos objektív és szubjektív tényező függvénye. A komplex jellegű feladatrendszer olyan interdiszciplináris probléma /közgazdasági, szociológiai, jogi, pedagógiai, pszichológiai, stb. irányultsággal/, amely feltételezi a korszerűsítésben közvetlenül érdekelt felsőoktatási intézmények, ágazatok, képzési irányok, szakok és tudományágak hatékony együttműködését. Ebben az összefüggésben a pszichológia érdekeltége különösen egyértelműnek tűnik, mivel a felsőfoku képzés, oktatás, nevelés strukturális, tartalmi és módszertani korszerűsítése szükségszerűen igényli a legkülönbözőbb pszichológiai szempontok /általános pszichológia, személyiséglélektan, fejlődéslélektan, pedagógiai pszichológia, szociálpszichológia, pályalélektan, stb./ figyelembe vételét, a hasznosítható tudományos eredmények adaptálását.

Szaktudományunk e funkciójának teljesítésével hozzájárul a felsőoktatás korszerűsítésének pszichológiai megalapozásához. Ehhez kapcsolódóan nem kevésbé fontos e kereteken túlmutató sajátos felsőoktatási pszichológiai kutatások végzése, vizsgálódási irányok kidolgozása, a tematikus részeredmények integrálása ezen speciális alkalmazott pszichológiai ágazat fejlesztésének célzatával. A pszichológia mindkét kiemelt funkciója szervesen kapcsolódik a korszerűsítési munkálatok interdiszciplináris együttműködést igénylő hosszútávú feladataihoz.

A fentiekből következően aktuálisnak tartjuk annak vizsgálatát, hogyan érvényesül a pszichológia szerepe a korszerűsítés megalapozásában s milyen problémakörök kutatásával kapcsolódik a fejlesztés irányaihoz. E kérdéskör hazai szakirodalmunkban a kevésbé tanulmányozott témák körébe tartozik. Ezuttal mi is csak arra vállalkozhatunk, hogy vázlatos problémátörténeti áttekintésünkben /a hatvanas-hetvenes évektől kezdve/ számba vesszük és értékeljük a főbb törekvéseket, fejlődési tendenciákat s jelezzük a problémákat, a megoldandó feladatokat.

Célkitűzésünkkel kapcsolatosan szükségesnek véljük megjegyezni azt, hogy a felsőoktatás korszerűsítése a mi társadalmi viszonyaink között szakaszos és folyamatos feladatként van napirenden: "Az oktatásnak ez a szakaszos és folyamatos fejlesztése, korszerűsítése egymást kiegészítő tevékenység. Szakaszos, ugrásszerű átalakítást elsősorban a folyamatos kísérletezés tapasztalataira építve lehet biztonságosan végrehajtani" /Kelemen, 1975/. Ebből a szempontból a jelzett problémátörténeti áttekintés kezdetül megjelölt hatvanas-hetvenes évek időszaka nem tekinthető az "ugrásszerű" változások periódusának. Sokkal inkább egy olyan folyamat kibontakozásáról van szó, amikor a felsőoktatással szemben támasztott minőségi követelmények hatására egyre határozottabban kerül előtérbe a "pedagógiai tudatosság" /Zibolen, 1966, 1971/ szemléletének és gyakorlásának érvényesítése s ennek eredményeként a nevelőmunka átfogó megújítására irányuló törekvés. Egyetemi és főiskolai tanszékeinken kezdtek fellendülni a felsőfoku oktatás és nevelés kérdéseivel foglalkozó kutatások /felmérések, empirikus vizsgálatok, részben kísérletek/. A Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont létrejöttével /1967/ intézményes keretet kapott a hazai felsőoktatási pedagógiai kutatás, ahol kezdettől fogva több témakörben pszichológiai vizsgálódások is folytak /pályaalkalmasság, hallgatói képességek megismerése és fejlesztése, stb./.

A korszerűsítés tovább vitelében jelentős szerepe volt intézményeink oktatási-nevelési tapasztalatait az új feladatok szemszögéből értékelő, összegező, rendszerező és általánosító három Országos Felsőoktatási Nevelési Konferenciának /1968, 1969, 1971/. A viták tanulságait szintetizáló alapidokumentum /Szocialista felsőoktatásunk nevelési irányelvei, 1972/ egységes szemléletre orientál s a korszerűen értelmezett oktatás és nevelés tényezőrendszerében kiemeli a pszichológiai szempontok érvényesítésének hatékonyságnövelő szerepét.

Ebben az időszakban megjelent felsőoktatási pedagógiai kézikönyvekben /Roger, 1969, Zinovjev, 1970, Okon, 1973, Kietlinska, 1974, Saubery, 1979/ jól nyomonkövethető meghatározott célzatu pszichológiai orientáció, különös tekintettel az egyetemi korsztály általános életkori jellemzőinek, fejlődési sajátosságainak, individuális személyiségjegyeinek, társasviszonyainak, tanulási

motivációinak, intellektuális és gyakorlati képességeinek, stb. megismerésére, figyelembe vételére és fejlesztésére. Mindez szervesen kapcsolódik a felsőoktatás "hallgató-centrikus" szemléletének egyre átfogóbb érvényesüléséhez, amely a korszerűsítési munkálatok egyik jelentős vonásaként értékelhető, mivel egyre határozottabban előtérbe állítja a személyiségfejlesztés komplex feladatait.

Aligha vitatható az, hogy a felsőoktatás csak akkor tudja eredményesen teljesíteni a korszerűsítés által meghatározott követelményeket, ha a nevelési tényezők egész rendszerével a hallgatók személyiségének sokoldalú fejlesztésén munkálkodik. Ennek több előfeltétele van, amelyek közül különösen figyelmet érdemel, egyrészt a hallgatók életkori és egyéni pszichés jellemzőinek megismerése és figyelembe vételének szükségessége az oktató-nevelő munkában, másrészt az egyetemi-főiskolai korosztály pszichológiájának feltárására irányuló tudományos kutatás teljesebb kibontakoztatása a személyiségfejlesztési program gyakorlati segítése céljából. E két feltétel szervesen kapcsolódik egymáshoz.

Az első kiemelt szempontunkkal kapcsolatban megállapíthatjuk azt, hogy a hallgatók megismerésének szükségességét a legtöbb szerző a pedagógiai tudatosság egyik ismérvének tekinti. Ezzel kapcsolatban írja Zinovjev /1970/ a következőket: "Gyakran a hallgatók elmélyült tanulmányozása adja az oktató kezébe az olyan egyéni kérdések megoldásának pszichológiai és pedagógiai kulcsát, amelyek a hallgatók nevelésével, tudomány iránti érdeklődésük fokozásával és a tanulmányi munka színvonalának emelésével kapcsolatosak..., ezért az oktatóknak nemcsak az órákra való felkészülésre kell törekedniük, hanem ki kell alakítaniuk az ifjúság nevelésének 'saját' megközelítési módját is."

Ez természetesen nemcsak az egyes oktatókra vonatkozik, hanem átfogóbb értelemben érvényes a felsőoktatás egész területén figyelembe veendő pszichológiai sajátosságok, korosztályi jellemzők ismeretére és alkalmazására is. Ennek szükségességét emeli ki Kelemen /1971/ a korszerűsítés összefüggésében: "A felsőoktatás korszerűsítésének feltétlenül számolnia kell az ifjak életkori sajátosságaival, pszichés igényeivel és teljesítőképességük optimális határaival. Mivel az ifjú lényegében 'önszabályozó

rendszerként' tevékenykedik, tanul - irányítása csak a rendszer belső törvényeinek, sajátosságainak ismeretére épülhet fel."

Jogosan vetődik fel a kérdés, hogy milyen mértékben adott a fentebb említett másik előfeltétel, azaz hogyan segítheti az oktatókat a pszichológia a hallgatói korosztály pszichés jellegzetességeinek megismerésében és fejlesztésében.

Ez a probléma összefügg az egyetemi-főiskolai korosztály pszichológiájának jelenlegi kidolgozottsági szintjével; melynek behatóbb elemzése külön kutatómunkát igényelne. Szembeötlő jelenség az, hogy világszerte nagy érdeklődés tapasztalható e korosztály lélektana iránt s ez megmutatkozik a tudományos közlemények számának fokozódásában is. Ennek ellenére nagyon sok még a megoldatlan probléma: "Bár világszerte rohamosan nő... az érdeklődés a mai fiatalok iránt, még mindig nem rendelkezünk az ifjukur tüzetesen kidolgozott lélektani jellemzésével" /Okon, 1973/.

Tanulságos ebből a szempontból Choynowski /1970/ véleménye, aki az UNESCO megbízásából áttekintette a nemzetközi szakirodalmat /1957-1962 közötti időszakra vonatkozóan/ s összegező munkája bevezetőjében a következőket írja: "Még sosem volt akkora érdeklődés az ifjukur /adolescentia/ problémája iránt, mint ma. Könyvek, cikkek, egyéb kiadványok jelennek meg állandóan ebben a tárgyban: a legkülönbözőbb specialisták jelentetik meg kutatásaik eredményeit és azokat a következtetéseket, amelyek vizsgálódásaikból levonnak. Már az ifjukornak szentelt kiadványok nagy száma is sejteti a szempontok és vélemények változatosságát. Ezért az ifjukur képe is, amint az a pszichológiai és szociológiai tanulmányokból kitűnik, gazdag és változatos, színes és lenyűgöző, de tele van ellentmondásokkal és vakmerő általánosításokkal, mint ahogy a fiatalok is tele vannak ilyenekkel."

Az ifjukur fogalmával jelzett kategória tágabb értelmezésben a korai felnőttkort is jelenti. Szerzőnk jelen esetben dominálón az így felfogott egyetemi-főiskolai életkori szakaszra vonatkoztatja megállapításait, amelyből kitűnik, hogy jelenleg még nem rendelkezünk e korosztály egységesen értelmezhető s kidolgozott pszichológiai jellemzésével.

E problémák nyomonkövethetők a nemzetközi szakirodalomból

válogatott gyűjteményes kötetben /A főiskolai ifjúság, 1970/ közölt tanulmányokban, amelyek a különböző elméleti, metodológiai és módszertani orientáltságú szerzők gyakran ellentmondó álláspontja miatt, nem illeszkednek egységes rendszerbe. Ennek ellenére számos jó szempontot vetnek fel, lényeges részletkérdésekre hívják fel a figyelmet a gazdag empirikus vizsgálati adattal, ténnyel ismertetik meg az olvasót. A kötetet szerkesztő G.Zauner /1970/ bevezető tanulmánya jól orientálja a hazai szakembereket a téma kritikai szellemű megközelítésében. Felhívja a figyelmet a marxista szemléletű ifjúságkutatás főbb irányaira s a konkrét vizsgálatok teljesebb kibontakoztatásának szükségességére.

A további munkálatok szempontjából egyetértünk Kelemen /1975/ okfejtésével, hogy különbséget kell tenni az ifjúság általános életkori jellemzőinek és a személyiség egyes pszichikus szféráinak, sajátosságainak kidolgozottsága tekintetében. Amíg az első esetben még az empirikus leíró jellegű információk is viszonylag jól hasznosítható támpontokat adnak, addig a második esetben hiányoljuk az olyan életkori standardokat, amelyek eligazítanak abban, hogy a különböző megismerési szférákban /megfigyelés, emlékezés, gondolkodás, stb./ a képességek milyen fejlettségére orientálódjunk az oktatás-nevelés tudományos irányításában, a követelményrendszer kialakításában, a hallgatókkal való fejlesztő foglalkozásban.

Ez a különbségtétel természetesen nem jelentheti egyazon jelenségkör két oldalának merev szétválasztását vagy akár szembeállítását. Az egyetemi-főiskolai életkori szakasz fejlődéslélektanilag rendkívül sokarcú, olykor ellentmondásos jellegű mutat, amelyet társadalmi, gazdasági, kulturális, biológiai és pszichológiai tényezők bonyolult rendszere determinál. Ennek hatására /közvetlenül és áttételesen/ sokkal inkább, mint bármely megelőző fejlődési szakaszban számításba kell venni az általános, a különös és az egyéni pszichés jellegzetességek differenciáltságát és kölcsönhatását.

Ezzel összefüggésben jelentkezik az "aktuális személyiségkép" empirikus felvázolásának igénye, amelyet az egyetemi-főis-

kolai korosztállyal való nevelői foglalkozás pszichológiai és pedagógiai célirányossága s gyakorlati szükséglete motivál. Több szerző megkísérli az egyetemi hallgató személyiségmodelljének a felvázolását. Ez a törekvés bizonyos tapasztalati mutatók alapján megkülönböztethető ugynevezett "hallgatói alaptípusok" főbb jegyeinek leírásában érzékelhető leginkább. Ezeket az alaptípusokat Szcsepanski /1969/ a következőképpen csoportosítja: a/ "tudós-hallgató", b/ "jövőndő szakmájára alaposan felkészülő típus", c/ "kulturember", d/ "társadalmi és politikai funkcionárius". E "típusok" meghatározott ismervek szerinti "hallgatói eszmények" megtestesítői. A tipizálásnak van bizonyos gyakorlati orientációs jelentősége, de e csoportok elkülönítése nem jelenthet merev standardokat, mert mechanikus, sablonos sztereotípiák kialakulásához vezetne.

Helyesen mutat rá Okon /1973/, hogy e "típusokat" az állandó változás folyamatában differenciálni kell s "az egyetemi hallgató személyiségmodelljének átalakulásával járjon együtt az állandó tulajdonságokkal való törődés is, hiszen ezek nélkül minden modell nem kívánatosnak bizonyulhat". Messzemenően egyetértünk szerzőnkkel abban is, hogy az egyetemi hallgató személyiségmodelljének kérdésében jelenleg még csak bizonyos alapelveket vázolhatunk, "amelyek alapul szolgálhatnak az egyéni sajátosságoktól és főképp a választott képzési iránytól függő részletes jellemzések kidolgozásához".

A szakirodalomban ez a vizsgálódási irány egyre jelentősebbé váló problémaként jelentkezik. A "képzési profilnak" megfelelő hallgatói személyiségmodell-körvonalai több szakma területén kezdenek kibontakozni: az orvosképzésben /Vörös, 1975/ a pedagógusképzésben /Ungárné, 1978/, a mérnökképzésben /Kóbor, 1974, Fekete, 1985/.

E törekvések szervesen kapcsolódnak a hetvenes évek elején megindult intézményi komplex nevelési programok /tervek/ kidolgozásának munkálataihoz /Leningradi Zsdanov Egyetem és Herzen Pedagógiai Főiskola, Prágai Egyetem, Drezdai Egyetem, Budapesti Műszaki Egyetem, Veszprémi Vegyipari Egyetem, József Attila Tudományegyetem, Tanárképző és Tanítóképző Főiskolák, Óvónőképző Intézetek/. E dokumentumok mindegyikében megfogalma-

zódnak a képzési irány jellegéhez igazodó hallgatói személyiségmodell főbb vonásaira utaló megfontolások, évfolyamokra lebontott fejlesztési feladatok, konkrét tevékenységi formákra és módszerekre vonatkozó ajánlások.

Az egyetemi-főiskolai korosztály pszichológiai jellemzéséhez sajátosan kapcsolódik s a korszerűsítés folyamatában különösen fontossá váló problémaként jelentkezik a felsőfoku tanulmányokra való alkalmasság követelményrendszerének továbbfejlesztése s az elbírálás optimális módozatainak kidolgozása. Felvételi követelményrendszerünk négy kritériumra épül: a/ szakmai felkészültség, b/ tehetség, c/ rátermettség, d/ politikai és erkölcsi magatartás. E követelmények együttes érvényesülése összhangban van a korszerű tudományos igényekkel és a demokratikus társadalmi törekvésekkel. E kritériumok tárgyilagossága mérlegelésével funkcionáló kiválasztás igazságosságát elfogadja ugyan a társadalmi közvélemény is, ugyanakkor megfigyelhető, hogy "... a felvételi időszak mégis rendszeresen megismétlődő feszültségekkel jár. A feszültségek egy része a felsőoktatáson és a felvételi rendszeren kívül termelődik, más részét azonban az egyetemi és főiskolai felvételi eljárás kellően még meg nem oldott részletkérdései okozzák" /Zibolen, 1977/.

Egyik ilyen /lényegét érintő/ részletprobléma az, hogy a felvételi alapelvei a gyakorlatban sokszor diszharmonikusan funkcionálnak, mivel többnyire a szaktárgyi követelmények lépnek előtérbe s a többi szempont figyelembe vétele kevésbé érvényesül. Ennek oka abban keresendő, hogy a tehetség, rátermettség és a magatartás elbírálása /az objektív mutatók kidolgozatlansága következtében/ lényegesen nehezebb.

Ezért permanens feladatunk az alapelvek megtartása mellett a felvételi rendszer továbbfejlesztése. A kibontakozó munkálatok fő iránya a felvételizők többoldalú és objektivebb megismerésének, elbírálásának kidolgozását célozta. Számos felsőoktatási intézményben /kellő előkészítés után/ kísérletek történtek különböző alkalmassági vizsgálatok bevezetésére, amelyek tapasztalatait tudományos konferenciákon, tanácskozáson értékelték, az eredményeket gyűjteményes kötetben publi-

kálták /kéességvizsgálatok a felsőoktatási felvételi eljárásban, 1973, A felvételi eljárás korszerűsítésének problémája, 1977. Korszerű módszerek a felvételi eljárásban, 1979/.

E munkálatokhoz elméleti és metodikai kiindulópontot jelentett a több mint félévszázada kimunkált és ellenőrzött pályaaalkalmassági diagnosztikai eszköztár. A probléma komplexitását jelzi az a körülmény, hogy jelenleg "... nem tisztázott, hogy az egyetemi tanulmányokra való alkalmasság egyértelműen azonosítható-e a tényleges pályaaalkalmassággal, vagyis az egyetemeken tanultak alkalmazásával a gyakorlati munkában. A követelményrendszer ilyen módon - legalábbis elméletben - lényegében kettős igényű, ami viszont azt a gyakorlati konzekvenciát sugallja, hogy külön kell választani az egyetemi tanulmányokra való alkalmasságot a pályaaalkalmasságtól" /Völgyesy, 1973/.

Ebből következően úgy tűnik, hogy el kell különíteni a kétféle követelményrendszert, mivel ellenkező esetben - a bonyolult követelménystruktúra miatt - a megfelelés, a felvételi alkalmasság előrejelzése a legtöbb szakterületen csaknem megoldhatatlan feladat lenne. A pályaaalkalmasság nagyon összetett probléma, amely feltételezi "... az egész személyiség és adott munkakör, illetve pálya egészének megfelelését" /Ungárné, 1978/. Ezért a felvételi rendszer korszerűsítését célzó pszichológiai kutatások egyik ígéretes iránya az, amikor a felvételi alkalmasság vizsgálata összekapcsolódik a választott szakmai területen való beválás, a pályára készülés, a szakemberré válás folyamatának módszeres tanulmányozásával /Szilágyi, 1962/, illetőleg kiterjed a fiatal értelmiségiek munkahelyi beilleszkedésének és megfelelésének elemzésére /Váriné, 1981/. Ilyen jellegű /egyébként rendkívül idő- és munkaigényes s többnyire csak teamben szervezett/ pszichológiai kutatásoktól várható, hogy közelebb jussunk a sokat hangoztatott korszerű, "szakember-modellek" /Talizina, 1986/ kidolgozásához.

Mindezen kérdések bonyolult szálakon kötődnek a felsőfokú szakemberképzés, oktatás és nevelés pszichológiai problémáihoz. Kelemen /1975/ a pszichológia szerepét a korszerűsítési folyamatokban elsősorban az informálásban, a megalapozásban való tevékeny közreműködésben látja. Egyetértünk álláspontjával, amely

szerint: "Magából a pszichológiából nem vezethetők le sem a tantervek, sem az oktatási módszerek közvetlenül. Ezeket csak a szükséges társadalmi, gazdasági és tudományos igényeket - és több más alaptudomány eredményeit is - számbavevő neveléstudomány alkothatja meg". Nehezítő körülményként említi azt, hogy "speciálisan a felsőfoku oktatás pszichológiájával viszonylag még kevesen foglalkoztak".

E sajátos körülmények ellenére megállapítható, hogy a pszichológia a maga eszközeivel részt vesz a korszerűsítési folyamat szemléletének alakításában s törekszik eddigi eredményeinek hasznosítására és adaptálására ezen a területen is.

A felsőoktatási pedagógia és pszichológia közös kiindulópontja az, hogy a hallgató nem csak tárgya, hanem legfőképpen alanya a szerves egységet alkotó oktatási és nevelési folyamatnak mint hatásrendszernek. Pszichológiai szempontból rendkívül fontos tényező az, hogy a hallgató egész személyiségével /beállítódás, indítékok és értékorientációk rendszere, képességsztruktúra, érzelmi, akarat, jellembeli tulajdonságok, stb./ aktív részese a szakemberképzés folyamatának. Ez azt jelenti, hogy a hallgató nem csak "befogadja", "elsajátítja" a tudományos ismeretek rendszerét, hanem alkotóan részt vesz önmagának a fejlesztésében. Az oktatás irányításának pedig kiemelt feladata, hogy mindenoldaluan kifejlessze a hallgatókban az alkotó "önkibontakozás" képességét.

Ez a szemlélet erőteljesen érvényesül az oktatás korszerűsítésére irányuló kutatásokban és gyakorlati törekvésekben. A felsőfoku oktatási folyamat pedagógiai vonatkozásait új módon megközelítő tanulmányában Nagy /1975/- az elvi-fundamentális, a tartalmi, a szervezeti problémák, a modern technikai eszközök, a vertikális és horizontális integráció aktuális kérdéskörei mellett - kiemeli azt, hogy az oktatás korszerűsítésében "igen jelentősek mindazok a kutatások, amelyek az oktatás ún. szubjektív tényezőivel foglalkoznak, tehát a tanár és a tanítvány személyiségével, az oktatási folyamatnak a nevelők által lényegesen befolyásolható faktoraival, ezek sorában is különösen az alkotó tanuláshoz nélkülözhetetlen pedagógiai légkör kérdéseivel stb."

Az idézett gondolatokból egyértelműen kitűnik az, hogy a felsőfoku oktatási folyamat nagyon összetett és "soktényezős rendszer", amelyben mindegyik összetevőnek, így az "un. szubjektív" faktornak is megvan a maga jelentősége. Igen tanulságos ebben az összefüggésben Okon /1977/ állásfoglalása. Az oktatástechnológia "emberi aspektusairól" írott tanulmányában, ellentétben az egyoldalú technicizmussal, a didaktikai eszközök fejlesztő funkcióit állítja előtérbe a képzés rendszerében: "Minél több funkciót teljesítenek a didaktikai eszközök az oktatási folyamatban, annál nagyobb a jelentőségük az emberi személyiség mindenoldali fejlesztésében."

A felsőoktatás didaktikájával és pszichológiájával foglalkozó szakemberek közül sokan vallják a "hallgató-centrikus" szemlélet fontosságát, mely szerint az oktatási folyamat a szó mai értelmében egyre inkább a tanulás "irányítása". Ez a megközelítés új módon értelmezi az oktatás funkcióját s a tanulást tekinti kiinduló pontnak: "A tanulás dinamikus, kölcsönös aktivitást igénylő folyamat, amelyben a hallgató szerepe és tapasztalata lényeges összetevő; a hallgatónak egyaránt kell adnia és kapnia, éppen úgy tudnia kell, hogy mi történik, mint ahogy a tanárnak... Ha egyszer elfogadjuk, hogy a tanulásból és nem az oktatásból kell kiindulni, akkor egészen másfajta vizsgálódó kérdéseket kell feltenni" /McKenzie-Eraut-Jonse, 1975/.

Ha szemügyre vesszük a szakirodalmat, akkor azt tapasztaljuk, hogy a tanulás-irányítás terén s tágabb értelemben a felsőoktatási tanulás pszichológiai kérdéseinek kutatásában még a kezdeti vizsgálódásoknál tartunk. E kutatások elsősorban /illetőleg a közreadott részeredmények/ a hallgatónak az oktatás folyamatában betöltött szerepével, aktivitásával kapcsolatos pszichológiai kérdésekre vonatkoznak.

Témánk összefüggésében mindenek előtt interdisziplináris szemlélete miatt tanulságos Nyizamov /1975/ az egyetemi hallgató tanulmányi tevékenysége aktivizálásának didaktikai alapjairól írott monográfiája. Önálló fejezetben tárgyalja a hallgatói aktivitás problematikáját a jelenkori oktatáslélektan és didaktika eredményei alapján. /Az aktivitás modern pszicholó-

giai és pedagógiai koncepciói, a hallgatók aktivitásának lényege és sajátosságai az oktatási folyamatban, a hallgatói tanulmányi tevékenység aktivizálásának pszichológiai feltételei, a hallgatói alkotó tevékenység problémája./

A tanulás szempontjából fontos megismerő tevékenység aktivizálásának problémáit tárgyalja Noszkov és Tyitkov /1974/ munkája, amelyet módszertani utmutató jelleggel adtak ki egyetemi oktatók számára. Igen fontos /s tegyük hozzá, hogy alig tanulmányozott/ témával foglalkozik Pankratov /1971/ külön füzetként megjelent dolgozata, amelyben az egyetemi hallgatók érdeklődésének /szociális, szellemi, megismerő/ fejlesztését vizsgálja az oktatás feltételei között. Különösen figyelmet érdemel az érdeklődés szerepének feltárása a hallgató fejlődő személyiség-tulajdonságainak rendszerében és a társadalomtudományi disciplinák oktatásának /a hallgatók érdeklődésére orientálódó/ "profilizációját" célzó ajánlása.

Érdeklődésre tarthatnak számot azok a közlemények, amelyek a hallgatók kognitív tevékenységének különböző sajátosságait és fejlesztésének pszichológiai feltételeit vizsgálják. Különösen időszerű probléma az intellektuális teljesítmény értékelése, a kognitív stílus, az alkotó gondolkodás, a problémamegoldó készség szerepének elemzése a tudás megszerzésében, a gyakorlati alkalmazás pszichológiai sajátosságainak vizsgálata, a vizsgafeszültség és az egyetemi teljesítmény összefüggéseinek komplex feltárására való törekvés /Ádám, 1972, Barkóczi, 1972, Biczók, 1979, Kóbor, 1972/.

Az idézett forrásmunkák tárgykörei jelzik azt, hogy az oktatási folyamatban megvalósuló személyiségfejlesztés szervesen összefügg a nevelés pszichológiai kérdéseivel. Ezt az egységet és kölcsönhatást nem szándékozunk megbontani, de témánk szempontjából mégis szükségesnek véljük a kitekintést a felsőoktatás néhány nevelépszichológiai problémájára.

E kérdéseket sem választhatjuk el a felsőoktatás korszerűsítésének munkálataitól, mivel a korábban érvényesülő "oktatás-centrikus" szemlélet következtében csak "fáziskéséssel" került napirendre /nem csak nálunk, hanem másutt is/ a nevelés

intenzívebbé tételének feladata s ezzel összefüggésben a felmerülő pszichológiai problémákkal való foglalkozás. Ezt a folyamatot sürgették a felsőoktatási pedagógia nevelésméleti kérdésfeltevései, mindenek előtt a hallgatói közösségek kialakításának, fejlesztésének és nevelésének megoldására váró gyakorlati problémái.

Az egyetemi-főiskolai nevelőmunka pszichológiai kérdéseinek vizsgálatát inspirálta az a körülmény is, hogy a lendületesen fejlődő társadalomkutatás előtérbe helyezte a személyiség problémáját, a szociális státusz és szerep, társas magatartás és "belső világ", a kiscsoportok és az interperszonális kapcsolatok strukturájának és dinamikájának kérdését.

A fellendülő szociálpszichológiai kutatások új tartalmi kérdésekkel, metodológiai és metodikai szempontokkal gazdagították az egyetemi nevelőmunka, különösen a közösségi nevelés pszichológiai megalapozását. Ebből a szempontból jelentős munkaként tarthatjuk számon Matlin /1974/ monográfiáját, amely a szocialista országok viszonylatában minden bizonnyal elsőként foglalja rendszerbe a hallgatók nevelésének fontosabb pszichológiai kérdéseit. Sajnálatos módon nevelépszichológiai tanulmány, különösen rendszerező, szintetizáló kézikönyv jellegű munka alig található a nemzetközi szakirodalomban.

Az egyetemi korosztállyal foglalkozó szociálpszichológiai indítású tanulmányok a gyakorlati nevelőmunka szempontjából időszerű és korábban elhanyagolt kérdésekre irányítják a figyelmet: az egyetemi hallgatói csoport mint a szociálpszichológiai kutatás tárgya, vizsgálatának módszerei, a kölcsönös viszonyok pszichológiai sajátosságai Kolominszkij, 1973/, az ifjúkori szocializáció és személyiségfejlesztés /Váriné, 1976/. Külön kérdéscsoportot alkotnak azok a kutatások, amelyek a hallgatói közösségek pszichológiai sajátosságait, strukturáját és rétegződését, a csoportjelenségek, a presztizs, az értékorientáció, a személyközi viszonyrendszer kísérleti tanulmányozásáról, a hallgatók szubjektív kapcsolatainak elemzéséről adnak számot /Bársony, 1973, Riesz, 1973, Szederjesiné, 1975, Hankis-László, 1976/.

A felsőoktatási nevelépszichológiai kutatások alapvetően tényfeltáró jellegűek, sok szálon kapcsolódnak az intézmények gyakorlati tevékenységéhez. Eredményeik, következtetései, módszertani ajánlásaik rendszerint nem közvetlenül, hanem csak a megfelelő pedagógiai áttételek közvetítésével épülhetnek be a nevelőmunka mindennapos gyakorlatába. Ennek elősegítése egyik fontos feltétele annak, hogy növelni tudjuk a hallgatók nevelésének, személyiségformálásának hatékonyságát.

Összegezőként hangsúlyozni szeretnénk, hogy a vizsgált időszakra vonatkozó problémátörténeti áttekintésünk nem vállalkozhatott e szerteágazó és meglehetősen összetett kérdéskör átfogó feldolgozására. Tanulmányunk adott keretei csupán azt tették lehetővé, hogy néhány fontosnak ítélt probléma mentén vizsgáljuk a pszichológia szerepét, részvételét a felsőoktatás korszerűsítésében, a fejlesztés néhány kiemelt feladatának megoldásában.

A feldolgozott szakirodalom alapján megállapítható, hogy a korszerűsítési munkálatok, a társadalmi igények és a társtudományok elvárásai, valamint a pszichológia saját fejlődési mozgásirányai inspirálták szaktudományunk művelőit e fontos szakterülettel való intenzívebb foglalkozásra. Kétségtelenül tapasztalható volt - az említett körülmények ösztönző hatásának eredményeként - az érdeklődés fokozódása, az elméleti, empirikus, adaptív s részben fejlesztő jellegű kísérleti munkálatok fellendülése.

Mivel a felsőoktatás fejlesztése interdiszciplináris probléma s a jövőben még inkább azzá válik, ezért az előrehaladás elengedhetetlen feltétele a tudományközi együttműködés erősítése. Ebben a vonatkozásban természetesnek tűnik az, hogy a vizsgált időszakban főként az önálló tudományágazattá fejlődő felsőoktatási pedagógia igényelte a pszichológia eredményeinek hasznosítását és ösztönözte a vizsgálatok kiterjesztését a korszerűsítés folyamatában felmerült problémakörökre. Ebben az összefüggésben a munkálatok jelentős irányaként értékelendő a továbbfejlesztés pszichológiai megalapozásában való együttműködés. Kiemelendő az egyetemi-főiskolai korosztály

fejlődési, személyiségi, individuális pszichológiai jellemzőinek, sajátosságainak elemzése, a felvételi és pályaaalkalmasság pszichológiai problémáinak kutatása, a szakirányú képzés tanulási-lelektani feltételeinek és törvényszerűségeinek vizsgálata, a személyiség- és csoportfejlesztés nevelépszichológiai mechanizmusainak tanulmányozása.

A dolgozatban kiemelt főbb tendenciák jelzik azt, hogy a felsőoktatás fejlesztésének átfogó programjának megvalósítása igényli a pszichológia intenzívebb közreműködését s ehhez a megalapozás szerepköréből kilépve szükséges a fejlesztő kutatások kibontakoztatása. Feltétlenül indokolt a szervezettebb témakonzentráció /a preferenciák differenciálása/, a koordinális javítása, a részeredmények integrálása, rendszerezése, a gyakorlati alkalmazás módzatainak kidolgozása. Mindez elősegítheti azt, hogy a felsőoktatás pszichológiája fokozatosan önálló tudományos diszciplínává fejlődjék.

I r o d a l o m

A KÖZOKTATÁS és a felsőoktatás fejlesztési programja.

Művelődési Közlöny, 1985. 12.sz.

ANANYEV B.G.: K pszichofiziológii sztugyencseszkogo vozraszta.

Szovremennüie psihologo - pedagogicseszküie problemmüi vüszsej skoliü. Izd. LGU. 1974. 3-15. p.

ÁDÁM György: Az egyetemi praktikum pszichofiziológiai alapjairól. A gyakorlat szerepe és vezetése a felsőoktatásban.

FPK. Bp. 1972. 45-58.p.

BARKÓCZI Iloña: A hallgatók intellektuális teljesítményének értékelése a vizsgán. Kutatási beszámoló. FPK 1972. 48.p.

BÁRSONY Jenő: A nevelés közösségi felfogása a felsőoktatásban és a csoportpatronálás feladatai FPK. Bp. 1973. 347.p.

BICZÓK Ferenc: A gyakorlat a felsőoktatásban. FPK. Bp. 1979. 403. p.

CHOYNOWSKI M.: Az ifjkor lélektana. A főiskolai ifjúság.

Pszichológiai tanulmányok. /Szerk.: Gáspárné Zauner Éva/ FPK., Bp., 1970. 177-168. p.

- DJACSENKO M.M.-KANDÜBOVICS L.A.: Pszichológija vüszsejskolü.
Izd. BGU. Minszk. 1981. 383 p.
- DURÓ Lajos: A végző hallgatók személyiségének jellemzése.
Az egyetemi oktató-nevelőmunka tapasztalatai Karunkon /V./
Szeged, 1980. 95-120. p.
- FEKETE József: A mérnöki személyiség - avagy: ki a mérnök?
Felsőoktatási Szemle. 1985. 9.sz. 513-520. p.
- GÁSPÁRNÉ Zauner Éva: Az ifjúságkutatás problémáiról. A főiskolai ifjúság. Pszichológiai tanulmányok. FPK., Bp., 1970. 5-25. p.
- HANKIS Ágnes - LÁSZLÓ János: Rokonszenvi struktúra és értékorientáció összefüggésének vizsgálata egyetemi csoportokban. Szociálpszichológiai kutatások Magyarországon. Akadémiai Kiadó, Bp., 1976. 241-253. p.
- JAVASLAT a felsőoktatás fejlesztésére. Művelődési Minisztérium Bp., 1983. 59. p.
- KELEMEN László: A felsőfoku oktatás korszerűsítésének pszichológiai alapjai. Bevezetés a felsőoktatásba. /Szerk.: Polovecz János/. FPK. Magyar Pedagógiai Társaság Bp., 1975. 115-145. p.
- KIETLINSKA Z.: A műszaki felsőoktatás pszichológiája. FPK. Bp., 1974. 290. p.
- KÓBOR Enikő: Vizsgafeszültség és egyetemi teljesítmény. Pszichológia a gyakorlatban. 19. Akadémiai Kiadó, Bp., 1972. 171 p.
- MATLIN E.K.: Nykotorüe pszichologi seszküe voproszü voszpityanyija sztugyentov. Minszk. 1974. 159 p.
- McKENZIE N. - ERAUT M. - JONES H.: Tanítás és tanulás. Új módszerek és eszközök a felsőoktatásban. FPK. Bp. 1975.
- NAGY Sándor: Újabb kutatások a felsőfoku oktatási folyamat pedagógiai vonatkozásában. Bevezetés a felsőoktatásba. FPK. Bp., 1975. 85-114. p.

- NYIZAMOV R.A.: Didakticeszkie osnovy aktivizacii ucsebnogo
gyejatyelnosztii sztugetentov.
Kazany 1975. 302 p.
- OKON W.: Felsőoktatási didaktika. FPK. Bp., 1973. 548 p.
- RIESZ Béla: Főiskolai hallgatócsoportok strukturájának vizsgálata. Szegedi Tanárképző Főiskola tudományos közleményei. Szeged, 1973. 319-330.p.
- ROGER G.: Közösségi nevelés a felsőoktatásban. FPK. Bp., 1969. 266 p.
- SAUBERY WOLFHARD: Az orvosképzés didaktikája. FPK. Bp., 1979. 354 p.
- SZEDERJESI Zsigmondné: Néhány következtetés az egyetemi hallgatók szubjektív kapcsolatainak elemzésére vonatkozó vizsgálat anyagából. Bevezetés a felsőoktatásba. FPK. Bp., 1975. 153-171. p.
- SZILÁGYI Klára: Az orvossá válás folyamatának pszichológiai elemzése, különös tekintettel a pályaalakmasság szempontjaira. Kandidátusi értekezés tézisei Bp., 1982. 28 p.
- SZOCIALISTA felsőoktatásunk nevelési irányelvei. Az Országos Felsőoktatási Nevelési Munkaközösség tájékoztatója. /Szerk.: Szécsy Éva/. FPK. Bp., 1972. 295. p.
- TALIZINA N.F.: Teoreticeszkie problemu razrabotki modeli szpecializta. Szovremennaja Vuszsaia Skola. 1986. 2.sz. 75-84. p.
- UNGÁRNÉ Komoly Judit: A tanító személyiségének pedagógiai pszichológiai vizsgálata. Akadémiai Kiadó, Bp., 1978. 182 p.
- VÁRINÉ Szilágyi Ibolya: A felnőtté válás és az ifjúkori személyiségfejlés. Tájékoztató. OM. 1976. 5.sz. 134-146. p.
- VÁRINÉ Szilágyi Ibolya: Fiatal értelmiségiek a pályán. Akadémiai Kiadó, Bp., 1981. 350 p.

VÖLGYESY Pál: A képességvizsgálatok alkalmazásának általános problémái a felsőoktatásban. Képességvizsgálatok a felvételi eljárásban. FPK. Bp., 1973. 9-31.p.

VÖRÖS László: Diák a felsőoktatásban. Bevezetés a felsőoktatásba FPK. Bp., 1975. 73-85. p.

ZNIVJEV Sz.J.: A felsőfoku képzés korszerű formái és módszerei. I-II. kötet. FPK. Bp., 1970. 535 p.

Лайош Дуро:

Роль психологии в усовершенствовании
обучения в системе высшего образования

Автор исходит из того, что усовершенствование обучения в системе высшего образования является междисциплинарной проблемой, которая предполагает творческое сотрудничество различных научных отраслей, но в особенности – сотрудничество психологии и педагогики. Статья, проводя исторический обзор проблемы, дает оценку специально-научным устремлениям, связанных с педагогическими исследованиями системы обучения в вузах в 60–70-х годах, и направленных на обоснование дела усовершенствования в ракурсе психологии. В работе детально рассматривается роль особенностей возрастной психологии студенческого возраста, психолого-логических требований пригодности абитуриентов на приемных экзаменах, а также роль исследований, направленных на повышение эффективности воспитания и усовершенствования обучения в системе высшего образования. На основе анализа автор обращает внимание на важность и значение более совершенной координации исследований, интеграции частичных результатов и их классификации, а также – на необходимость научно-дисциплинарного развития психологии в системе высшего образования.

Lajos Duró

Die Rolle der Psychologie bei der Modernisierung
des Hochschulwesens

Der Autor geht davon aus, dass die Modernisierung des Hochschulwesens ein interdisziplinäres Problem ist, welches die kreative Zusammenarbeit der verschiedenen Wissenschaftszweige, vor allem aber der Psychologie und der Pädagogik voraussetzt. Die Studie wertet mit einer problemhistorischen Übersicht die sich seit den 60-er Jahren im Aufschwung befindlichen, an die pädagogischen Forschungen des Hochschulwesens anschliessenden und die psychologische Fundamentierung der Modernisierung zum Ziel habenden Bestrebungen der Fachwissenschaften. Er erörtert im Detail die entwicklungspsychologischen Eigenheiten der Universitäts - Fachschul-Altersgruppe, die psychologischen Anforderungen an die Aufnahmeeignung sowie die Rolle der Untersuchungen, welche die Effektivität der Ausbildung und Erziehung erhöhen möchten bei der Entwicklung des Hochschulwesens. Auf Grund dieser Analyse macht er aufmerksam auf die Wichtigkeit der besseren Koordinierung der Forschungen, der Integrierung der Teilergebnisse und der Systematisierung sowie auf die Notwendigkeit der Entwicklung der Hochschulpsychologie als eine selbständige wissenschaftliche Disziplin.

Zakar András - Helembai Kornélia

A KÖZÉPISKOLAI TANULÓK PÁLYAVÁLASZTÁSI ELKÉPZELÉSEINEK ÉRZELMI SAJÁTOSSÁGAI

A felnövekvő fiatalok társadalomba való beilleszkedési folyamatának jelentős összetevője a pályaválasztás, amelynek leglényegesebb mozzanata a pályaválasztási döntés. A pályaválasztó tanulók természetesen igen különböző módon és eltérő intenzitással élik át érzelmileg is egyéni életutjuk e fontos eseményét, mivel a pályaválasztás többféle ellentmondással és sok feszültséggel telített folyamat.

A legújabb pályalélektani koncepciókban /Super, Holland, Rókusfalvy, Kosco, Ritoókné, Gurevics, Völgyesy, Seifert stb./ és a különböző pályaválasztási közleményekben az egész életpálya fejlődésének átfogó szemlélete figyelhető meg. Ennek megfelelően a kutatások sora /Jaide, Klein, Schmidt, Schüttler, Kiss, Halmi, Gericke, Harday, Szende, Dietz, Xantus/ igazolta, hogy a tanulók munkamagatartásának összetevői meglehetősen fiatal korig nyulnak vissza. E területen számottevő egyéni különbségek már a serdülőkorban /12-14. életév/ jelentkeznek, amelyek végtelenül sokféle okra vezethetők vissza. Az egyes tényezők között a gyermeki személyiség /képesség, érdeklődés, motiváció, képzelet, érzelmi összetevők stb./ nyilván egyre nagyobb fontosságú a pályafejlődés szempontjából is. Ebből következően a

személyiségfejlődés általános törvényszerűségei és alapvető mechanizmusai jelentősen befolyásolják a pályaválasztási magatartás alakulását. E tekintetben elsősorban a modellkövetés rendkívüli jelentőségű, mivel a fiatalok élményeik alapján a pályaválasztással kapcsolatban különböző tartalmakat alakítanak ki saját maguk számára. Emberekről, pályákról, sőt konkrét tevékenységekről a modellkövető tanulás során jönnek létre azok a tartós élmények, amelyek későbbi munkához való viszonyulásukat, munkaszeretetüket, munkavégzésüket, s egész magatartásukat döntően meghatározzák. Ezért a pályaválasztási elképzelések érzelmi sajátosságainak pontos ismerete nélkülözhetetlen az eredményes pályára nevelésben.

1. A pályaválasztási folyamat affektív összetevői

A pályaválasztási tanácsadás elméleti kutatása már évtizedekkel ezelőtt megkezdődött. Ugyanakkor az első önálló pályaválasztási koncepció csak az ötvenes évek elején látott napvilágot. Ettől kezdve már nagyon sok tanulmányt jelentettek meg, amelyek a pályaválasztási tanácsadás különböző területeinek elméleti problémáit vizsgálták. Előjáróban továbbá megállapíthatjuk azt is, hogy századunk második felétől gyorsan elterjedt és sokoldalúan differenciált pályaválasztási koncepciók elméleti alapozói igen széles sávon helyezkednek el. A kezdeti próbálkozások után a statikus pályaválasztási elméletek /Seifert, 1977/ sokszínű együttesét követhetjük nyomon a történeti áttekintés során. A legújabb elméleti megközelítések szintén nagyon sokrétűek, amelyekre kivétel nélkül a differenciált elméletképzés jellemző. A különböző pályaválasztási teóriák egyik központi eleme az affektív-érzelmi szféra, amely döntő szerepet játszik a pályaválasztók közérzetének meghatározásában.

A modern pályalélektan nyitányaként tartja számon a tudomány Ginzberg 1951-ben megjelentetett tanulmányát, amelyben a mai pályaválasztási felfogás alapjait megvetette. Elméleti rendszerében az affektív tényezők jelentősek.

Ginzberg elképzelését természetesen hamarosan többen túlhaladták. A klasszikus pályalélektani felosztás szerint a pszichodinamikus felfogások kezdték a sort, majd a pszichoana-

litikus koncepciók következtek. A különböző szükségletelméletek ma már szintén csak tudománytörténeti jelentőségük, mivel képviselőik egyoldalú felfogásuk alapján a pályafejlődés igen fontos komponenseit /így többek között az érzelmi sajátosságokat is/ figyelmen kívül hagyták. A döntésselméleti koncepciók pedig elsősorban motivációpszichológiai interpretációkra épültek. A modellfelfogások szerzői főként a döntési folyamat alapfaktorainak feltárására irányították figyelmüket. Így egészen speciális elméleti megközelítések is születtek, pl. az igényszint elmélete alapján teljesítménymotivációs felfogások /Heckhausen, Rókusfalvy, Kleibek, Herskovits/.

A rendszerelméleten alapuló teóriák viszont egyoldalúan az anticipációt preferálják, amely a pályaválasztási folyamat valamennyi fázisában oly fontos közvetlen visszajelzés lehetőségét is biztosítja. Ezen elméletek legújabb változataiban természetesen az érzelmi kapcsolatok multidimenzionálisan ugyancsak összehasonlíthatók.

A szociológiai, szocioökonómiai és szociálpszichológiai indíttatású elméletek viszonylagos komplexitásuk ellenére is csak statikusan képesek megközelíteni a pályaválasztás lényegét. Ezen elképzelések szerint ugyanis a pályaválasztás folyamata karakterisztikus fázisokra osztható, tartalma pedig a szociális interakciókban manifesztálódik /ide sorolható a Daheim-féle pályakényszer elmélete, vagy a Lüscher-féle pályaszocializációs felfogás is, amelyek jelentős szerepet tulajdonítanak az érzelmi összetevőknek/. A pályaválasztás szociológiai, szociálpszichológiai megközelítésének legnagyobb hiányossága megítélésünk szerint az, hogy képviselőik a személyes befolyásolásnak csupán mechanikus szerepet tulajdonítanak, ezáltal természetesen alábecsülik az egyéni spontaneitást és aktivitást is.

A statikus elméletek tehát nem képesek meggyőzően magyarázni és kellően bizonyítani a pályaválasztás folyamatában a sokoldalú hatásrendszer érvényesülését. Így nemcsak az objektív szociális faktorok, hanem a befolyásolás egyéni érzékelése, méginkább annak értékelése is lényeges lehet. Mindezt ki-

zárólag csak a komplex pályaválasztási teóriák képesek összegezni.

Más összefüggésben pedig arra is fel kell hívni a figyelmet, hogy a pályaválasztás egyetlen elméletét sem tekinthetjük abszolút érvényűnek. Éppen ezért csak bizonyos rendező- és rendszerező elvek alapján tekinthetjük át a legújabb elméleti felfogásokat, amelyek kivétel nélkül érintik a pályaválasztás érzelmi összetevőit.

Elsősorban a fejlődés-elv érvényesítése tűnik legfontosabbnak a pályaválasztási tanácsadásban. Mindent mi sem bizonyítja jobban, hogy a kutatások egész sorozata foglalkozik napjainkban is a pályaválasztás gebetikus kérdéseivel.

Másodszor a személyiség-elvet tekintjük leginkább a pályaválasztás központi problémájának, amelyek között az érzelmi-affektív komponensek megkülönböztetett helyet foglalnak el. A különböző elméletek természetesen más és más felfogás alapján a személyiség eltérő oldalait preferálják a pályaválasztás folyamatában /pl. tipológiai jellegű megközelítések, a személyiség öntevékenységeinek előtérbe állítása, a dinamikus törekvések szerepének hangsúlyozása stb./.

A pályaválasztási tanácsadás harmadik alapelvének tartjuk a tevékenység-elvet. A tevékenységregulációs személyiségmodell pályaválasztásban való alkalmazási lehetőségeire Rókusfalvy mutatott rá elsőként. A környezet- személyiség- tevékenység dialektikus kölcsönhatása pedig nem jelent mást a pályaválasztás során, mint az önmegvalósítást, illetve az önmegvalósításra való törekvést.

Összefoglaló, integratív jellegű pályaválasztási elmélet kidolgozására még meglehetősen kevesen vállalkoztak. Így pl. Kohli ilyen jellegű kísérlete uttörő jelentőségű, mivel komplex, korábban részleteiben sem ismert modell alapvonásait dolgozta ki. Nézetének lényege, hogy az életutnormákat a személyiség pályaválasztási magatartásában közvetlen orientációs és regulációs faktorokként fogja fel. Ennek ellenére az a véleményünk, hogy az igazán komplex pályaválasztási elméletek kialakítása a tudomány későbbi feladata. Viszont már a mai próbálkozásaink is jelzik, hogy a pályaválasztás bonyolult és

rendkívül összetett kérdéseit csak többféle alapelv együttes alkalmazásával lehet igazán eredményesen megközelíteni, amelynek során az érzelmi-affektív összetevőknek különös jelentőséget kell tulajdonítani.

Megítélésünk szerint a pályaválasztás személyiségben rejlő feltételrendszerén belül az érzelmi-affektív összetevők alapkategóriát képeznek. Ennek ellenére közismert, hogy a pályorientáció érzelmi sajátosságainak vizsgálatával ezideig relative kevesen foglalkoztak. Ugyanakkor az "érzelmek az életpálya minden szakaszában igen fontosak" /Csirszka, 1966/. Ennek megfelelően a pályaválasztás is sajátos emocionális színezettel és légkörrel rendelkezik, amely különböző szinten és mértékben tudatosan a személyiségben /Csirszka, 1966, Rókusfalvy, 1967/.

Az érzelmekek valójában elválaszthatatlanok személyiségünk egészétől, mivel viselkedésünk és magatartásunk valamennyi területét érintik. Legáltalánosabb értelemben mindez az életpálya folyamatában a személyiség munkatevékenységében nyilvánul meg és ezáltal a tevékenység regulációjában is fontos szerepet játszik /Rókusfalvy, 1982/.

Az érzelem és a tevékenység szoros összefüggésben állnak egymással, amely egyben kölcsönös kapcsolatot is feltételez. Az ember tevékenysége ugyanis mindenkor érzelmekeket vált ki, másrészt a meglévő affektív sajátosságok szintén visszahatnak a tevékenységre, annak lefolyására, intenzitására stb. /Rókusfalvy, 1980/

Rubinstein /1964/ fogalmazta meg, hogy "az érzelmekek a személyiség egészének aktuális vagy tartós viszonyát fejezi ki a környező világhoz". Mivel valamennyi pszichikus folyamat háttérében érzelmekek állnak, ezért a pályalélektan régóta megkülönböztetett figyelmet fordít a személyiség affektív összetevőinek vizsgálatára, mint az életpályára való sikeres felkészítés fontos pszichológiai tényezőjére. E tekintetben különösen lényegesnek tartjuk a választott pályával való előzetes azonosulás érzelmi összetevőinek minél pontosabb megismerését.

Vizsgálataink során a hazai pályalélektani gyakorlatban

széles körben elterjedt Lüscher tesztet alkalmaztuk, de más diagnosztikai eszközeink /PFT, CPI, FPI stb./ is szinte kivétel nélkül adatokat szolgáltatnak a személyiség érzelmi szférájáról.

2. A középiskolások pályairányulásának érzelmi-affektív tényezői

A pályán való megfelelés egyik igen lényeges összetevője az érzelmi színezet, amellyel a személyiség leendő foglalkozásához közeledik. Így a középiskolai tanulók pályairányulásának érzelmi sajátosságai differenciáltan jelzik a fiatalok pálya/választási/ magatartásának alapvető tendenciáit.

A kutatások során a különböző vizsgálati csoportok affektivitásának, legjellemzőbb jegyeinek feltárása meglehetősen nehéz feladat. Lényegében egyetlen vizsgálati módszer eredményei alapján nem is lehetséges végleges következtetések levonása. Ezért a különböző hagyományos személyiségvizsgáló módszerekkel nyert eredmények és azok között mutatkozó kapcsolatok fő tendenciáinak irányai szerint elemezzük és összegezzük a pályaválasztó fiatalok affektivitását. Kutatásainkban az érzelmi szféra vizsgálatára elsősorban a Lüscher-féle szintesztet alkalmaztuk.

A korábbi vizsgálatok viszonylag kevés figyelmet fordítottak a szürke táblák értelmezésére. Munkánkban nagy jelentőséggel rendelkezik a szinteszt szürke árnyalatainak differenciált értékelése. Feltételezésünk szerint e módszerrel nyert eredmények igen hasznos információkat nyújtanak a tanulók alapvető érzelmi beállítódásáról.

1.sz. táblázat: A Lüscher-teszt adatai - szürke színek
első felvételi átlagsora

	1	2	3	4	5
Gimn. fiúk	3	1	0	4	2
Gimn. leány	1	3	0	4	2
Szadm. fiú	2	4	1	3	2
Szadm. leány	2	3	4	0	1

A számok a szürke árnyalatát jelölik: 1 - sötétszürke
2 - fekete
3 - világosszürke
4 - fehér
0 - közpszürke

Rókusfalvy-Povázsay-Sipos-Halmi szerint:

17-18 éves középiskolai fiúk: 3 0 1 4 2

17-18 éves középiskolai lányok: 4 3 0 2 1

Szadmunkástanuló fiúk: 2 3 4 1 0

Szadmunkástanuló lányok: 2 4 3 1 0

A középiskolai tanulókra jellemző gyakorisági rangsor a választásban a következő: +3 +1 -2. Az első helyen választott 3-as árnyalatot vizsgálati személyeink 41,6 %-a preferálta, az 1-el jelzett árnyalatot a fiatalok 30 %-a választotta második helyen és a 2-es árnyalatot a tanulók 28,4 %-a utasította el. Lüscher felfogásában és értékelésében ez a kombináció a nyitottság szituációnak felel meg, továbbá tendenciájában megjelenik valamiféle biztonságra való törekvés, amely az érzelmi stabilitás egyik fontos feltételét jelenti.

Ezzel párhuzamosan megmutatkozik a kiegyenlítési tendencia is, amely lényegében a vizsgálati szituációban való egyenrangúságra való törekvést jelzi. Továbbá a leányok esetében nagyobb a megnyugvás iránti igény, valamint az elutasított ár-

nyalat egyuttal bekapcsolja a "bizalmatlanságot" is.

A szakmunkástanulók közül talán a fiuk azok, akik a leg-szélsőségesebbek érzelmi alaphangulatukban, a leánytanulók viszont fokozott függetlenségi törekvéssel jellemezhetők.

Meglepő, hogy a közel azonos életkorú fiatalok különböző csoportjai /azaz különböző iskolatípusok/ szerint az elvárások jelentősen eltérőek a hangulati beállítódásban. A várankozási színezet szinte kivétel nélkül minden tanulóra érvényes, csak intenzitásában különbözik. A gimnáziumi fiatalok azok, akik elsődlegesen a feszültségmentes megoldásokra törekedve erőteljes kiegyenlítődési tendenciát mutatnak. A szakmunkástanulók /fiuk és leányok egyaránt/ az egyéni és saját megoldási lehetőségeiket helyezik előtérbe.

A második mérés alkalmával a hangulati beállítódás nem változott lényeges mértékben, talán a szélsőségek bizonyos fokig mérséklődtek. Mindez a bizalmatlanság csökkenését jelenti a vizsgálati személyek többségénél, amely a kiegyenlítődési tendencia egyidejű mérséklődésével járt együtt.

A szürke árnyalatok értékei alapján összességében megállapíthatjuk, hogy a gimnazisták nyitottabbak; továbbá fontosnak élik át /főként a leánytanulók/ a testi és lelki kiegyensúlyozottságot is. A szakmunkástanulók többnyire indulatosak, esetenként vállalva még a szembehelyezkedést is. Az elutasítás ugyancsak e tendenciát erősíti meg, mert jelzi a változásra és az önállóságra való törekvést, illetve az akadályoztatással szembeni ellenszenvet.

A középiskolai tanulók érzelmi állapotára sajátosan jellemző a színek /8 Fb/ választása /2.sz. táblázat/, mivel főként az első és második helyen választott színek tükrözik az egyén törekvéseinek alapvető tendenciáit. Vizsgálati csoportunkban a leggyakoribb választás az 1 és 5.

Az 1-el jelölt szín a kék /43,3 %/, amely az egyensúly, szeretet-igény /Mérei, 1970/, megelégedettség, kötődés, védettség-igény és -érzés, érzékenység, az érzelmek mélységének, a kapcsolatkézségnek, összegezetten mintegy a szociabilitásnak

2.sz. táblázat: A Lüscher-teszt adatai - 8 Fb súlyozott átlagsora első felvételnél

	1	2	3	4	5	6	7	8
Gimn. fiuk			1 5	3	0 2 6	4	7	
Gimn. leányok	1		5 3		6 0	2 4	7	
Szadm. fiuk		3 5		4 2	1 6	7 0		
Szadm. leányok		5 2		4 3	0 1	7 6		

A számok a színeket jelölik: 1 - kék
 2 - zöld
 3 - vörös
 4 - sárga
 5 - lila
 6 - barna
 7 - fekete
 0 - szürke

Rókusfalvy-Povázsay-Sipos-Halmi szerint:

17-18 éves középiskolás fiuk: 2 5 3 1 4 6 0 7

17-18 éves középiskolás leányok: 2 3 0 1 4 6 5 7

Szadmunkástanuló fiuk: 5 3 4 2 1 6 7 0

Szadmunkástanuló leányok: 5 2 3 4 0 1 6 7

mutatja" /Mérei, 1970/.

A középiskolások jelentős csoportja választotta még ezen kívül a 3-as szint, a vöröset, amely az intenzitást jelenti. Ez együtt járhat felfokozott ingerlékenységgel, továbbá rendszerint gyors reakcióképességgel párosul /Szilágyi, 1983/. A magatartásban ez természetesen sokféleképpen megnyilvánulhat /pl. gyakori az irányítás, amely ugyanugy támadás is lehet stb./.

3.sz. táblázat: A Lüscher-teszt adatai - I-D-O-P

F i u k

Dimenziók	Átlag alatti	Átlagos	Átlag feletti
I	55,8 %	32,3 %	11,9 %
D	85,2 %	14,8 %	-
O	100,0 %	-	-
P	73,5 %	26,5 %	-

L e á n y o k

Dimenziók	Átlag alatti	Átlagos	Átlag feletti
I	40,7 %	59,3 %	-
D	77,9 %	22,1 %	-
O	100,0 %	-	-
P	83,8 %	16,2 %	-

A második választásnál az 5-ös szín a lila /43,4 %/, amely az el nem kötelezettséget jelenti, valamint a kapcsolat-nélküliséget és rendszerint az "igazi kötődés-mentességet" is mutatja /Mérei, 1970/. Rókusfalvy vizsgálatai alap-

ján és értelmezésében a pályaválasztók körében a lila irrealitást jelent, de serdülőkorban még teljesen normális is lehet, főként szélső értékkel. Adataink ugyanezt erősítik meg, mert az e csoportba tartozó tanulók háromnegyedének indokolatlanul magas, vagy túlzottan alacsony szintű a pályaválasztási elképzelése.

A főként egyetemi továbbtanulásra készülő középiskolások második választása jórészt a 4-es szín. A sárga valójában a várakozás színe, jelentéstartamában pedig az érdeklődés és a könnyedség mutatható ki és az aktivitás főként a vállalkozási kedvben nyilvánul meg. Mérei a "4-es választást a "jó szociabilitás jegyek" csoportjába sorolja, amely a másokra lendületes hatást gyakorló magatartást jelenti. Vizsgálataink mindezt egyértelműen megerősítik, mivel elsősorban az orvosnak és a pedagógusnak készülnők tartoznak e csoportba.

A középiskolai tanulók érzelmi szféráját iskolatípusonként és a pályaválasztási elképzelések szerint eltérő intenzitású törekvések, különböző aktivitás és a fokozatosan kibontakozó tettvágy jellemzi. Az első két helyen választott szinkonstelláció részben hasonlóságot mutat más vizsgálatokkal. A gimnázista fiatalok körében legerősebb az élmény- és a siker vágya. Az egyetemi továbbtanulásra készülnők a leginkább határozottak és pályaspecifikus személyiségtulajdonságaik /pl. az orvosi és a pedagógusi pályacsoportnál a szociabilitás stb./ a legjellemzőbbek.

Az elutasított színek ugyanúgy reprezentálják az érzelmi szférát, mint a választottak. A középiskolai tanulók a 4-es és a 7-es szintű elutasítottak el /30 %, illetve 37,5 %/. A sárga /-4/ és a fekete /-7/ színek elutasítása részben megerősíti a pozitív választás eredményeit, amely valójában a köztűtságmentesség-re való törekvést jelenti, illetőleg fokozott élmény-igényként értelmezhető. Az elutasított színek egyébként csak a fekete esetében egyeznek meg a korábbi vizsgálatok eredményeivel /Mérei, 1970, Rókusfalvy-Povázsay-Sipos-Halmi, 1971/.

A sárga mínusz változatban Lüscher értelmezésében a visszahuzódás, biztonságigény és a kitérő viselkedés. Ennél meg-

4.sz. táblázat: Az FPI-teszt adatai

F a k t o r	A t a n u l m á n y o k			
	kezdetén		végén	
	x	s	x	s
1. Idegesség	4,65	2,62	5,85	2,78
2. Agresszivitás	3,53	1,94	4,80	2,49
3. Depresszió	5,82	3,16	6,70	3,67
4. Izgathatóság	4,23	2,19	5,29	2,40
5. Társ.készség	8,30	2,66	7,56	2,86
6. Oldottság	4,50	1,57	5,14	1,83
7. Fölérendelőd.	3,82	1,60	3,64	1,79
8. Gátoltság	5,66	2,63	4,90	2,43
9. Nyíltság	7,52	2,71	8,04	2,41
E Extraverzió	5,79	1,63	5,56	2,04
N Emóc., lab.	5,23	2,49	5,97	2,75
M Férfiasság	6,41	2,01	5,56	1,84

alapozottabbnak véljük Mérei interpretációját, miszerint a -4 a megbízhatóságot jelzi és ezáltal a kedvező szociabilitásjegyek csoportjába tartozik.

A fekete /-7/ e változatban általában a kompromisszum-kép telenség jele, amely semmiféle kötöttséget nem tűr. Ugy véljük, hogy ez főként egyes fiatalok közömbösségét tükrözi, amely természetesen korántsem általános.

A variációs oszlopok /3.sz. táblázat/ ugyancsak megerősítik vizsgálati eredményeinket. Így a középiskolai tanulók kötődési készsége sok tekintetben nem kellő mértékű, bár a fiuk 11,9 %-nál +I értéket kaptunk. A -D magas aránya pedig a laza, felelőtlen életvitelt jelzi és igen szélsőséges /mindegyik csoportnál 100 %-os/ szorongásos színezettel /-0/. A P oszlop szintén szorongó, visszahuzódó magatartás túlsúlyát mutatja.

Az érzelmi beállítódás kedvezőtlen tendenciáit jelző adataink feltehetően nem általános érvényűek a középiskolai korosztály egészére, de határozottan érzékeltetik az e területen jelentkező problémák súlyát.

A középiskolai fiatalok pályaválasztási elképzelései alapján természetesen sokkal differenciáltabb képet kapunk a populáció érzelmi életéről. E keretek között csupán néhány példán keresztül utalhatunk az affektív szféra főbb jellemzőire. Így pl. az orvosnak készülő középiskolások érzelmi sajátosságai jelzik a legnagyobb intenzitású törekvéseket. E tekintetben a negatív csoportot a pedagógus pályára irányulók képezik. Az aktivitás- és kibontakozás-vágy még erőteljes az un. egyéb csoportnál, majd csökkenő tendenciával az agrár és az ipari pályacsoport következik. Az élmény és a siker utáni vágyakozás intenzitásának mértéke szintén e sorrend szerint alakul /orvos, egyéb, agrár, ipari és pedagógus/.

A színválasztás gyakorisága közötti kapcsolatok alapján a középiskolai tanulók két alapvető csoportra oszthatók. Az első a kék és zöld, a második a pirosat és a sárgát választók között kimutatható összefüggés, azaz a kettős kombináció a leggyakoribb. Lüscher eredeti értelmezése szerint ez azt jelenti, hogy a piros-sárgát választók heterocentrikus autonóm,

vagy heteroautonóm személyiségtulajdonságokkal jellemezhetők. Pontosabban fogalmazva a másik személyt meghatározó tendencia dominál érzelmi világukban. Az autocentrikus heteronóm csoport viszont határozott függőségben él /természetesen ez is nagyon sokféle lehet/, amelyet nem fogad el.

A szinválasztások alapján kialakult csoportok adatai összehasonlíthatók más diagnosztikai eszközökkel /FPI, CPI, PFT/ mért személyiségdimenziókkal. Így pl. az extravenzió-intorverzió, mint személyiségjegy nagy fontossága, vagy az FPI emocionális labilitás, CPI dominancia-igény stb. Összességében úgy látjuk, hogy ebben az életkorban az érzelmi szféra ugyan változik, de egyben erősödő pozitív törekvéseket is jelez, amelyek az aktivitásban és a nagyon erőteljes kibontakozás-vágyban /iskolatípusonként, pályaválasztási elképzelésenként természetesen igen eltérő módon/ manifesztálódnak.

5.sz. táblázat: A CPI-teszt adatai

Faktor	x	s
1. Do	23,87	4,99
2. Cs	16,70	3,58
3. Sy	20,37	5,83
4. Sp	31,34	5,37
5. Sa	18,26	4,48
6. Wb	31,67	7,62
7. Re	31,30	4,31
8. So	36,10	4,95
9. Sc	30,70	8,10
10. To	20,10	3,82
11. Gi	19,47	6,31
12. Cm	22,45	2,10
13. Ac	24,70	4,29
14. Ai	16,57	2,35
15. Te	36,88	4,76
16. Py	9,79	2,19
17. Fx	9,50	3,74
18. Fe	23,79	3,40

N = 120

Az elutasított szín a fekete és a szürke, mégpedig emelkedő tendenciával. Ez azt jelenti, hogy az élmények iránti egyéni igény jelentősen növekszik, az élet eseményeibe való aktív beavatkozás iránti szükséglet erősödik, amely felfokozott türelmetlenségre utal a függőség elviselésében /Szilágyi, 1982/.

A középiskolai tanulók érzelmi állapotára következtethetünk többféle személyiségdiagnosztikai vizsgálat adataiból is. Az érzelmi-indulati élet különböző jegyeinek jellemzése alapján iskolatípustól, továbbtanulási aspirációtól függetlenül két alapvető csoportot különíthetünk el. A felfokozott energiatöltéssel rendelkezők csoportjára jellemző az, hogy többnyire robbanékonyak, önérvényesítési törekvéseiket minden áron meg akarják valósítani, /pálya/elképzeléseikhez határozottan ragaszkodnak. E tanulók jelentős hányada érzelmileg labilis /FPI emóc.lab./, interperszonális kapcsolataiban a kötődéseket csak részlegesen vállalja /PFT GCR/.

A vizsgált tanulók másik csoportja lényegesen kiegyensúlyozottabb. A külvilághoz való viszonyukban az érdeklődés és az indulat többnyire egyensúlyt mutat. Jellemző ezekre a középiskolásokra, hogy a különböző normákat és szabályokat "belülről is elfogadják". Ugyanakkor érzelmileg mégis ők a változókonnyabbak, mivel viselkedésükben esetenként túlteng a hangulati elem. Az ellenőrzött indulatok viszont mindvégig számottevő affektív energia-tartalékokat jelentenek számukra, amelyet többségük magatartásában képes mobilizálni.

6.sz. táblázat: A PFT-teszt adatai /N=120/

Faktorok	Átlag alatti	Átlagos	Átlag feletti
GCR	26,6%	61,8%	11,6%
O-D	8,3%	83,4%	8,3%
E-D	36,6%	60,1%	3,3%
N-P	1,6%	78,3%	20,1%
E	15,8%	68,4%	15,8%
I	19,2%	60,8%	20,0%
M	10,8%	86,6%	2,6%

Összefoglalás

Összegzésként megállapíthatjuk azt, hogy a középiskolai tanulók pályaválasztási elképzeléseinek érzelmi sajátosságait fokozott aktivitás és határozott önmegvalósítási törekvés jellemzi. Adataink elemzéséből kitűnik, hogy a kötöttségeket és függőségeket változó módon viselik el. A vizsgált minta érzelmi szempontból általában nem a pályaaspirációs irányok szerint differenciálódik, hanem egyes pályacsoportokon belül is sajátos érzelmi-affektív típusok jelenlétét tapasztaljuk. A tanulók többsége tárgyra orientált. Még a szociális vonzatu pályák esetében is túlteng ez a tendencia. Ugyanakkor megfigyelhető, hogy néhány pályához való kötődésben /pl. ápolónő, eladó, felszolgáló/ számottevő a szociális érzékenység /Helembai, 1985/ mutatója.

A korai ifjúkoruk érzelmi életének jellegzetes vonása az, hogy bizonytalanságaikat; esetleges hiányosságaikat határozott sikerre való törekvéssel próbálják ellensúlyozni /Szilágyi, 1982/. Ezt a kiegyenlítési törekvést elsősorban a tanulmányi sikerességhez, közvetve a választott pályán elérendő eredményességhez kapcsolják. Nagy energia-töltésük döntően fokozott önérvényesítési törekvéseikben manifesztálódik.

A középiskolai tanulók érzelmi szférájának jellemzői különböző mértékben felelnek meg pályaválasztási elképzeléseiknek. Valamennyi pályacsoport esetében azok a tanulók mutatnak határozottabb identifikációs készséget leendő életpályájukkal, akik viszonylag kiegyensúlyozottabbak, energia-hátterük eléggé stabil s ugyanakkor képesek érzelmeiket szabályozni /főként indulataik fékezésével/. E fiatalok aktívan törekednek önmegvalósításra és egyre erősödő kompromisszum-képességük alkalmazkodásukat is fejleszti. Az általunk vizsgált középiskolások nagyobb hányada viselkedésében határozott, önérvényesítésében dinamikus, amely feltételezi az érzelmi kiegyensúlyozottság megfelelő mértékét. A pályaaorientáció adekvát emocionális követelményeit természetesen meg kell tanulni a fiataloknak pályafejlődésük során, amelynek talán legfontosabb része a pályával való előzetes azonosulás szakasza.

I r o d a l o m

1. CSIRSZKA János: Pályalélektan.
Gondolat Kiadó, Budapest, 1966.
2. CSIRSZKA János: A személyiség munkatévékenységének pszichológiája.
Akadémiai Kiadó, Budapest, 1985.
3. DANGS István: Nevelői attitűd és a tanulócsoport pályamotivációja.
Pályaválasztás, 1982. 2.sz.
4. DURÓ Lajos - ZAKAR András /szerk./: Vizsgálatok a pályaválasztási értékorientáció körében.
Kecskemét, 1980.
5. HELEMBAI Kornélia: Az egészségügyi szakiskolai tanulók szociális érzékenysége.
Magyar Pszichológiai Társaság VII. Országos Tudományos Konferenciája /Szerk.: Pléh Csaba és Nagy János/.
Budapest, 1985. I. kötet 77. oldal
6. HERSKOVITS Mária: Az igényszintvizsgálat felhasználása a pályaválasztási tanácsadásban.
Akadémiai Kiadó, Budapest, 1976.
7. MÉREI Ferenc: A Lüscher-próba klinikai alkalmazása.
Madenecum sorozat 14.sz. 1970.
8. JAKABNÉ SZILÁGYI Klára - VÖLGYESY Pál: Pályaválasztási döntésselőkészítés pszichológiai és pedagógiai lehetőségei.
FPK, Budapest, 1979.
9. RÓKUSFALVY Pál: Pályaválasztó fiatalok érzelmi életének visszatükröződése a pszichológiai vizsgálatok adataiban.
Pszichológiai tanulmányok V., Akadémiai Kiadó, 1963.

10. RÓKUSFALVY Pál: Pályaválasztás, pályaválasztási érettség.
Tankönyvkiadó, Budapest, 1969.
11. RÓKUSFALVY Pál: A pályaválasztás személyiségvonatkozásai.
OPI, Budapest, 1980.
12. RÓKUSFALVY Pál - POVÁZSAY Éva - SIPOS Kornél - HALMI
György: A Lüscher-teszt alkalmazási lehetőségei
és standardizálása.
Akadémiai Kiadó, Budapest, 1971.
13. RITOÓK Pálné: Személyiségfejleszté és pályaválasztás.
Tankönyvkiadó, Budapest, 1986.
14. SZILÁGYI Klára: Az orvossá válás folyamatának pszicholó-
giai elemzése, különös tekintettel a pályaal-
masság szempontjaira.
Kandidátusi értekezés. Kézirat. Budapest, 1982.
15. VÖLGYESY Pál: A pályaválasztási döntés előkészítése.
Tankönyvkiadó, Budapest, 1976.
16. ZAKAR András: A gimnáziumi tanulók pályaaorientációjának
személyiségi tényezői.
Kandidátusi értekezés. Kézirat. Szeged, 1985.

Андраш Закар – Корнэлия Хелембаи:

Эмоциональные особенности представлений
профориентации у учащихся средних учебных заведений

Статья разрабатывает и анализирует данные исследования, проведенного в кругу учащихся гимназий, средних профессиональных школ и профессионально-технических училищ (всего около 500 учащихся). Авторы детально анализируют аффективные компоненты процесса профориентации (т.е. выбора будущей профессии) в свете различных теорий профориентации. На основе опытного базиса, полученного применением разных методов исследования – тест Люшера, CPI, PFT, FPI – авторы раскрывают эмоционально-аффективные особенности идентификации с выбранной профессией.

Полученные результаты исследования вносят вклад в дело психологического познания динамики и расчленении эмоций, связанных с профориентацией учащихся средних школ. Эти результаты способствуют также и психологическому познанию взаимосвязей с другими важными личностными факторами.

András Zakar - Kornélia Helembai

Die gefühlsmässigen Eigenheiten der Vorstellungen
von Mittelschülern über die Berufswahl

In der Studie werden die Daten der Untersuchung von annähernd fünfhundert Gymnasisten, Fachmittelschüler und Facharbeiterschülern aufgearbeitet und interpretiert. Die Autoren analysieren im Detail die affektiven Komponenten des Berufswahlprozesses im Spiegel der verschiedenen Berufswahltheorien. Aufbauend auf die mit den verschiedenen Untersuchungsmethoden /Lüscher-Test, CPI, PFT, FPI/ gewonnene Erfahrungsbasis decken sie die gefühlsmässig-affektiven Eigenheiten der Identifizierung mit dem gewählten Beruf auf.

Die gewonnenen Forschungsergebnisse tragen zum psychologischen Erkennen der Aufgliederung der mit der Berufswahl der Mittelschüler zusammenhängenden Gefühle, der Dynamik und der Zusammenhänge mit anderen persönlichen Faktoren bei.

T a r t a l o m

oldal

Ágoston György-Drien Károly: A kísérleti 5 évfolyamu, iskolarendszerű techniku- sképzés előzményei és tapasztalatai	3
Koncz János: Az oktatásügy és a pedagógus- képzés Svédországban az 1960-as évek végéig	30
Kékes Szabó Mihály: Középiskolai tanulók iskolán kívüli társas kapcsolatainak szinterei	71
Csirikné Czachesz Erzsébet: Összetett nyelv- vi kijelentések nyelvi-logikai értelm- ezésének empirikus vizsgálata 10-17 éves tanulóknál	93
Vidákovich Tibor: Az íráskészség vizsgálá- tának néhány mérésmetodikai prob- lémája	117
Duró Lajos: A felsőoktatás korszerűsíté- sének pszichológiai problémái	139
Zakar András-Helembai Kornélia: A közép- iskolai tanulók pályaválasztási el- képzeléseinek érzelmi sajátosságai	159

AZ ACTA PAEDAGOGICA ET PSYCHOLOGICA EDDIG MEGJELENT SZÁMAI

1. Gyűjteményes kötet, 1956. Tartalom:
 Tettamanti Béla: Művelődés és nevelésügy az ókori görög városállamok virágzásának és válságának korában
 Király József: Az idegrendszer plaszticitása és a nevelhetőség
 Király József: Új készülék reakcióidő határozására
 Király József: Kereszturi Ferenc
 Muhy János: Schwarz Gyula kulturpolitikai nézetei
2. Király József: A színes hallás és a feltételes reflex, 1957.
3. Tettamanti Béla-Geréb György: Vita Comenius világnézetéről és ismeretelméleti állásfoglalásáról. 1957.
4. Kunsági Elemér: A gimnáziumi biológiagyakorlatok vezetésének szakmódszertani kérdései, 1958.
5. Makai Lajos: A gimnáziumi fizikai gyakorlatok vezetésének szakmódszertani kérdései, 1958.
6. Gyűjteményes kötet, 1962. Tartalom:
 Dr. Ágoston György: A tudományos kutatómunkára nevelés lehetőségei a magyar felsőoktatási intézményekben
 Dr. Duró Lajos: A középiskolai kollégiumi nevelőtanárképzés néhány kérdése
7. Gyűjteményes kötet, 1963. Tartalom:
 Dr. Ágoston György: Előszó
 Dr. Duró Lajos: A tanárjelöltek pszichológiai gyakorlatának nevelő hatása
 Dr. Nagy József: A III. éves tanárszakos egyetemi hallgatók iskolai megfigyelésének tapasztalatai

- Dr.Kunsági Elemér: A vidéki iskolai gyakorlatok néhány tapasztalata
8. Gyűjteményes kötet, 1964. A Szegedi József Attila Tudományegyetem Neveléstudományi és Lélektani Intézetében készült disszertációk I. Tartalom:
- Orosz Sándor: Középiskolai fogalmazástanítás /1962/
- Nagy József: Az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakításának néhány problémája /1963/
- Nagy Istvánné Varga Margit: Önálló munka földrajzórán /1964/
9. Gyűjteményes kötet, 1965. A Szegedi József Attila Tudományegyetem Neveléstudományi és Lélektani Intézetében készült disszertációk II. Tartalom:
- Németh Kálmán: A tanulói személyiség pszichológiai megismerésének néhány elméleti és gyakorlati problémája /1965/
- Veczko József: A környezeti ártalmak és személyiségzavarok néhány pszichológiai problémája /1965/
- Veszprémi László: A pszichofizikai regenerálódás hatása a tanulók munkateljesítményére /1964/
10. Gyűjteményes kötet, 1966. Tartalom:
- Dr.Ágoston György: Az oktatás korszerűsítése mint társadalmi szükséglet
- Dr.Duró Lajos: A szociometriai módszerek pedagógiai alkalmazásának metodológiai problémáiról
- Dr.Orosz Sándor: A középiskolai tanárjelöltek nevelési gyakorlatáról
11. Dr.Orosz Sándor: A tanulók fogalmazási teljesítményének egzakt mérési lehetőségéről
- Dr.Veczko József: Adatok a tanulók iskolához való viszonyának pszichológiai vizsgálatához
- Kerekesné Nagy Mária: A gimnáziumi pszichológia-oktatás személyiségalkító hatásáról.
12. Dr.Ágoston György, Kerekesné Nagy Mária, dr.Kunsági Elemér, Nagyné dr.Varga Margit, dr.Nagy János, dr.Rózsa Éva és dr.Orosz Sándor: A IV. osztályos gimnáziumi tanulók körében végzett, a hazafias nevelés eredményeit vizsgáló felmérés tapasztalatai
- Dr.Rózsa Éva: A pedagógiai szociológia a gyakorló pedagógusok munkájában
- Dr.Veczko József: A tanulók iskolához való viszonyát alakító hatások pszichológiai vizsgálata
13. Dr.Nagy János: A Tanácsköztársaság közoktatásügyi tapasztalatainak felhasználása szocialista közoktatásügyünk fejlesztésében a felszabadulás után

Dr. Ágoston György-Dr. Kunsági Elemér: A gyermekeszközök vizsgálata
 Dr. Duro Lajos: A személynéző szociometriai vizsgálatainak
 módosított problémái
 Dr. Veldner János: A fajulj-fogalom, a sulj- és a faj-
 szuljasmítás elgázós programja az általános is-
 kola 6. osztályában

14. György Ágoston: Des formules de coopération gouvernement-
 Université pour l'application d'un programme de
 recherche pédagogique / Document de travail pour la
 réunion d'experts sur la recherche pédagogique
 Toronto / Canada/, 26-30 août 1968/
 Irene Wójcisz: /Warszawa/: L'art et formation humaine
 intégrale
 Eva Rózsa: Die Formen der ganzheitliche Bildung und Erziehung
 in Ungarn und die wichtigsten pädagogischen
 Erfahrungen
 András Vágvölgyi: Young graduates and identification with
 their chosen career
 József Veczko: Psychologische Überprüfung der Kenntnisse,
 die Lehrer in den Grund- und Oberschulen von den
 Schülern besitzen

15. György Ágoston: Beziehungen zwischen Mittelschulunterricht
 und Hochschulstudium in Ungarn
 Sándor Orosz: Particular System of Measuring the Level of
 Knowledge in Hungary, Conforming to the
 Possibilities of the Integrated Schools-system
 Eva Rózsa: Möglichkeit der Modernisierung des Unterrichts
 in der Tagesheimschule
 József Veczko: Data on the Pedagogic psychological Study
 of the Relation of the Pupils to School
 József Nagy: Standard Grade
 Margit Varga-Nagy: The Concept and Didactic Value of the
 Work Sheet

17. György Ágoston-Sándor Orosz: An Experiment to Transform
 the Structure of Secondary School Education
 Helmut Breuer: Methodologische und Methodische Aspekte
 einer Frühdiagnose von Voraussetzungen für den
 Erwerb der Schriftsprache
 József Veczko: Pupils Opinion of Their Teachers Behaviours
 Forms
 Elemér Kunsági: An Investigation of the Ideas of
 Secondary School Students
 18. Dr. György Ágoston: Le Communauté en tant qu'Educateurs

- Dr.Éva Rózsa: Freizeit in der Tagesheimschule
- Dr.Jenő Gergely: Moralisches Urteile von in der Pubertät Hörgeschädigten Schülern
- Dr.András Zakar: Motive und Gestalltungsfaktoren der Berufswahl in der Pubertätszeit
- M.Radtke - Dr.G.Hahn: Methodologische und Ideologisch-Theoretische Grundpositionen einer neuen Methode zur Ermittlung wessentlicher Erziehungs-ergebnisse
19. Dr.György Ágoston: The structure of educational research and its coordination
- Dr.Imre Csizsár: Experimental cathingaup process in facultative subject group secondary education
- Dr.Keményné, Erzsébet Gyimes: Über Zusammenhänge zwischen den interpersonallen Beziehungen der Wertorientat-ion der Persönlichkeit
- Dr.József Nagy: Themakompensations Unterricht
20. Dr.Máderne Kiss Márta: A Pedagógiai Tanszék oktatóinak szakirodalmi publikációi. Bibliográfia /1958-1978/
- Ágoston György: Kísérleti terv a gimnáziumi és szakközép-iskolai képzés átalakítására egységes középiskolai képzés differenciált ágazataivá
- Nagy József: Kvantitatív pedagógiai értékelés
21. Dr.Duró Lajos: A személyközi viszonyok fejlődése a gimnázium első osztályában
- Dr.Gergely Jenő: A tantárgycsoport választásának értékorientációs tényezői a gimnáziumi fakultatív képzési kísérletben
- Dr.Veczkó József: Serdülőkorú tanulók tantárgykedveltségének pedagógiai, pszichológiai vizsgálata
- Dr.Zakar András: Az első-osztályos középiskolai tanulók pályaválasztási szándékának értékorientációs tényezői
22. Dr.Ágoston György: A munkára nevelés
- Dr.Gergely Jenő: Gimnazisták értékorientációinak vizsgálata az életpálya vonzó indítékai alapján
- Dr.Kunsági Elemér: 17-18 éves tanulók hazafias eszményképei és munkaideáljai
- Dr.Nagy József: A tudás létezési módjai. Megjelenési formái és funkciói
- Dr.Zakar András: A pályaválasztási értékorientáció pszichológiai vizsgálata harmadik osztályos középiskolai tanulók körében
23. Dr.Ágoston György: Nevelés a tanórán kívül

- Dr.Gergely Jenő: Az érdeklődés szerepe a pedagógiai és pszichológiai elméletekben
- Dr.Kékes Szabó Mihály: Középiskolai tanulók közösségi tevékenységének vizsgálata
- Dr.Zakar András: Az érettségiző fiatalok pályaválasztási identifikációjának pszichológiai vizsgálata
- Dr.Ágoston György-dr.Nagy József: Tájékoztató jelentések a JATE Pedagógiai Tanszékén az elmúlt tervidőszakban /1977-80/ a 6-os kutatási főirány keretében végzett kutatásokról
- Dr.Duró Lajos-dr.Gergely Jenő-dr.Zakar András-dr.Veczkó József: Tájékoztató jelentések a JATE Pszichológiai Tanszékén az elmúlt tervidőszakban /1977-80/ a 6-os kutatási főirány keretében végzett kutatásokról
24. Duró Lajos: Az értékorientáció pszichológiai vizsgálata
25. Ágoston György: Az iskolakísérletek egyes kutatásszervezési és kutatómódszertani kérdései
- Komlóssy Ákos: Az egységes alapú középiskola modellje
- Jazimiczkyne Tanács Erzsébet: Az orientáció szerepe az egységes alapú középiskolai képzésben
- Laszlavik Éva: Az idegen nyelvi képzés helyzete a kísérleti egységes alapú képzésben
- Nagy József: A művelési képességek rendszere
- Csapó Benő: A kombinatív képesség bonyolult rendszerként való leírásának stratégiája
- Hunya Péterné: Többváltozós matematikai statisztikai módszerek a pedagógiai kutatásban
- Kékes Szabó Mihály: Csongrád megyei középiskolák KISZ munkájának időszerű kérdései
- Kunsági Elemér: 17-18 éves fiatalok eszményképválasztásának forrásai
- Duró Lajos: Középiskolai tanulók értékorientációjának strukturális és dinamikai jellemzői
- Veczkó József: A tanulók iskolai viszonyának alakulása egy longitudinális vizsgálat tükrében
- Gergely Jenő: Középiskolai tanulók életfelfogásának értékorientációs tényezői
- Keczer Tamás: Középiskolai osztályközösségek pszichikus szerkezetének összehasonlító vizsgálatára fakultatív rendszerű oktatási kísérlet után
- Zakar András: A pályakép vizsgálata középiskolai tanulók körében
- Sebőné, Szenes Márta: Adatok a középiskolások baráti kapcsolatainak többszemponu elemzéséhez

26. Ágoston György: Az osztrák iskolaügy alakulása
/1962-1972/
Hunya Péterné: Minimális elemszámu ekvivalens tesztek
kiválasztása
Kékes Szabó Mihály: Községi nevelésünk néhány időszerü
kérdésének történeti előzményei
Gergely Jenő: A foglalkozással kapcsolatos értékorientá-
ció mérésének módszertani problémái
Keményné Gyimes Erzsébet: Az óvodai idegennyelvi nevelés
szociálpszichológiai vonatkozásai
Veczkó József: A tanulók iskolához való viszonyának peda-
gógiai pszichológiai kérdései
27. Csapó Benő: A nominatív képesség fejlődését befolyásoló
tényezők
Csirikné Czachesz Erzsébet: A logikai műveletek és a kog-
nitív fejlődés kapcsolata napjaink néhány fejlő-
déslelektani kutatásában
Hunya Péterné: Interaktív tesztelés feladatrendszerek mi-
nimalizálása AID módszerrel
Kékes Szabó Mihály: Községi nevelésünk néhány időszerü
kérdésének történeti előzményei
Komlóssy Ákos: A munkára nevelés néhány nevelésméleti
kérdése
Koncz János: Művelődéspolitikánk néhány kérdése
Duró Lajos - Gergely Jenő: Óvodások és korrekciós osztály-
ba járó gyermekek kognitív fejlődése
Gergely Jenő: G.W. Allport-P.E. Vernon-G.Lindzey: Érték-
beállítódás teszt alkalmazásának tapasztalatai
Veczkó József: A gyermekvédelem szervezeti és tartalmi
reformja
Zakar András: A pályával való azonosulás vizsgálata peda-
gógusnak készülő gimnáziumi tanulók körében
Zakar András - Helembai Kornélia: A szakmunkástanulók
érdeklődésstrukturájának vizsgálata

Készült: a Szegedi Magas- és Mélyépítőipari
Vállalat Sokszorosító Üzemében

Felelős vezető: Mazán Jánosné